

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2015 • Том 20 • № 4

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования
Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

К ЧИТАТЕЛЯМ	4
<hr/> Психология образования	
Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ	5
Поливанова К. Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	19
Андрущенко Т. Ю., Шашлова Г. М., Шубина А. С. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ «ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	31
Укропова А. В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	40
Ильин В. А., Хрисанова Е. В. ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СТАТУС В ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	46
Осин Е. Н. ОТЧУЖДЕНИЕ ОТ УЧЕБЫ КАК ПРЕДИКТОР ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ: РОЛЬ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	57
<hr/> Психологическая диагностика	
Атаджыкова Ю. А., Ениколопов С. Н. АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОПАТИИ К. ПАТРИКА НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ	75
Аминов Н. А., Жамбеева З. З., Кабардов М. К. НЕЗАВИСИМЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ «САМОЦЕННОСТИ» ПОДРОСТКА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	86
<hr/> Научная жизнь	
Вербицкая Л. А. ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Ю. М. ЛОТМАНА И РУССКИЙ ЯЗЫК СЕГОДНЯ	96
Двойнин А. М. КЛАССИКУ МИРОВОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЖЕРОМУ С. БРУНЕРУ – 100 ЛЕТ	105
Шведовская А. А., Мешкова Н. В. БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»	108

TO OUR READERS 4

Educational psychology

Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N.
DIGITAL COMPETENCE OF RUSSIAN SCHOOL TEACHERS 5

Polivanova K. N.
EDUCATIONAL OUTCOMES OF MIDDLE SCHOOL IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL RESEARCH 19

Andrushchenko T. Ju., Shashlova G. M., Shubina A. S.
THE PRACTICE-ORIENTED MODEL OF "SCHOOL PSYCHOLOGY" MASTER'S PROGRAM 31

Ukropova A. V.
EDUCATIONAL CASES DEVELOPING IN NON-SCHOOL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 40

Ilyin V. A., Khrisanova E. V.
INTELLECTUAL DEVELOPMENT FEATURES AND STATUS IN THE NURSERY GROUP IN PRESCHOOL AGE CHILDREN 46

Osin E. N.
ALIENATION FROM STUDY AS A PREDICTOR OF BURNOUT IN UNIVERSITY STUDENTS: THE ROLE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT CHARACTERISTICS 57

Psychological diagnostics

Atadjikova Yu. A., Yenikolopov S. N.
TESTING K. PATRICK METHOD OF PSYCHOPATHY DIAGNOSIS IN RUSSIAN SAMPLE 75

Aminov N. A., Zhambeeva Z. Z., Kabardov M. K.
METHODS OF INDEPENDENT VALUATION OF ADOLESCENT «INHERENT VALUE» IN TRAINING ACTIVITY 86

Scientific life

Verbitskaya L. A.
THE ISSUE OF RELATIONSHIP IN LOTMAN'S WRITING AND THE RUSSIAN LANGUAGE TODAY 96

Dvoynin A. M.
WORLD FAMOUS PSYCHOLOGIST JEROME S. BRUNER BEYOND 100 104

Shvedovskaya A. A., Meshkova N. V.
BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE JOURNAL «PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION» 108

От редакции

Дорогие читатели!

Мы завершаем 2015 год публикациями в основном эмпирически ориентированного характера. В выпуске журнала представлен опыт разработки и основные результаты апробации модуля «Психологическая диагностика обучающихся» магистерской программы «Школьная психология» по направлению «Психолого-педагогическое образование»; рассмотрены независимые методы оценки «самоценности» подростка в учебной деятельности, поставлена задача апробации опросника диагностики психопатии на российской популяции; представлены результаты исследования интеллектуального развития высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных воспитанников детских садов; описана уникальная конфигурация учебных достижений школьников-россиян согласно международным программам оценки качества образовательных результатов; представлены результаты исследования цифровой компетентности педагогических работников российских образовательных организаций в сравнении с данными Всероссийского исследования цифровой компетентности подростков и родителей (2013); анализируется содержание развивающих образовательных ситуаций, положительно влияющих на развитие метапредметных компетенций обучающихся первого класса.

Отдельного упоминания заслуживает публикация доктора филологических наук, академика РАО, профессора Санкт-Петербургского государственного университета, президента РАО Людмилы Алексеевны Вербицкой о взаимосвязи проблем общения и взаимопонимания с состоянием русского языка в наше время. Данная публикация посвящена памяти Ю. М. Лотмана.

До встречи в 2016 году!

Редакция научного журнала «Психологическая наука и образование»

Цифровая компетентность российских педагогов

Солдатова Г.У.*,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова;
Фонд Развития Интернет, Москва, Россия,
soldatova.galina@gmail.com

Шляпников В.Н.**,

ФГБНУ «ИСПО РАО»; ФГАУ «ФИРО»; Фонд
Развития Интернет, Москва, Россия,
shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Представлены результаты исследования цифровой компетентности педагогических работников разной категории (учителей информатики – 140 человек, учителей предметников – 145 человек, других категорий – 112 человек) российских образовательных организаций в сравнении с данными Всероссийского исследования цифровой компетентности подростков и родителей (2013). Для оценки уровня цифровой компетентности учителей в работе была использована методика «Индекс цифровой компетентности». Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя значительно превосходят школьников и родителей по уровню цифровой компетентности ($F(2)=32,03$, $p<0,001$), по частоте использования Интернета ($\chi^2(14)=597,61$, $p<0,001$), по времени, проводимому в Интернете ежедневно ($\chi^2(14)=472,83$, $p<0,001$), а также отдают предпочтение другим устройствам для выхода в Интернет и видам деятельности в Сети. Показано, что по уровню цифровой компетентности учителя информатики значительно превосходят своих коллег ($F(2)=14,18$,

Для цитаты:

Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 5–18. doi: 10.17759/pse.2015200401

* Солдатова Галина Уртанбековна. Доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, заместитель заведующего кафедрой психологии личности факультета психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова); директор, Фонд Развития Интернет, Москва, Россия, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

** Шляпников Владимир Николаевич. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра дополнительного профессионального образования, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской Академии Образования» (ФГБНУ «ИСПО РАО»); старший научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ, Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»); директор по социальным проектам, Фонд Развития Интернет, Москва, Россия, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

$p < 0,001$). Таким образом, современные учителя способны и готовы повысить цифровую компетентность своих учеников, используя для этого информационно-коммуникационные технологии.

Ключевые слова: цифровая компетентность, цифровая грамотность, индекс цифровой компетентности, учителя, школьники, подростки, родители, Интернет, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), информатизация образования.

Введение

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами один из основных *метапредметных* результатов освоения программ основного общего образования – формирование умений «... активного использования речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач» [9, с. 7]. Успешное использование ИКТ может быть определено как цифровая компетентность, представляющая собой «...способность и готовность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять ИКТ для решения задач в различных сферах жизнедеятельности» [7, с. 17].

Безусловно, важную роль в формировании цифровой компетентности учащихся играет техническое оснащение учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях, обеспечивающая равный доступ к ИКТ для всех школьников. Сегодня, благодаря интернетизации среднего образования, начатого в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» (2006 г.), практически все российские школы имеют подключение к Интернету. Тем не менее, как показывают результаты исследований, информатизация образования – это обязательное, но недостаточное условие формирования цифровой компетентности учащихся [3]. По данным Фонда Развития Интернет, средний уровень цифровой компетентности российских школьников в 2013 г. составлял 34% из 100% возможных, что примерно соответствует оценке «удовлетворительно» по пятибалльной шкале [5].

Каковы же причины такого низкого уровня цифровой компетентности российских подростков? Как показывают исследования, подростки осваивают технологии в основном самостоятельно, и взрослые не контролируют этот процесс. Хотя 75% российских школьни-

ков признались, что научились пользоваться Интернетом сами, каждый пятый из них хотел бы освоить на классных занятиях специальную обучающую программу по онлайн-грамотности [8]. Эмпирические данные свидетельствуют, что уровень цифровой компетентности учеников в значительной мере коррелирует с уровнем цифровой компетентности их учителей [3]. В связи с этим большие ожидания по повышению цифровой компетентности подростков, включающей навыки безопасного использования Интернета, возлагаются на учителей.

Готовы ли педагоги делать эту работу, обладают ли они сами знаниями и навыками, достаточными для того, чтобы не только на равных общаться с продвинутыми в области Интернета учениками, но и обучать их цифровым технологиям и безопасному использованию сети? Для того, чтобы получить ответ на этот вопрос, было проведено исследование, целью которого было установить характер цифровой компетентности педагогических работников разных категорий российских образовательных организаций.

В ходе Всероссийского исследования цифровой компетентности подростков и родителей не подтвердилось предположение М. Пренски о том, что дети – «цифровые аборигены» превосходят по уровню цифровой компетентности своих родителей – «цифровых мигрантов» [7]. В связи с этим в работе была выдвинута гипотеза о том, что учителя должны превосходить школьников по уровню цифровой компетентности. Также в пользу этой гипотезы говорит тот факт, что педагоги по роду своей профессиональной деятельности должны лучше владеть ИКТ, чем их ученики, для того, чтобы эффективно использовать ИКТ в своей работе.

Программа исследования

В исследовании приняли участие 450 работников системы общего образования из 6

регионов Российской Федерации (Москвы, Московской области, Республики Татарстан, Ульяновской, Новосибирской и Калужской областей), проходивших обучение по программе «Интернет: возможности, безопасность, компетентность» на базе ФГАУ «Федеральный институт развития образования» в 2013–2014 учебном году [4]. 85% респондентов составили женщины, 15% – мужчины. Возрастной состав выборки: респонденты моложе 25 лет – 12%, от 26 до 40 лет – 38%, от 41 до 55 лет – 45%, старше 55 лет – 5%.

В целом распределение выборки по возрасту и полу соответствует данным по стране, однако количество учителей пенсионного возраста в нашей выборке было в два раза меньше [1]. Большинство опрошенных нами учителей (85%) имели высшее образование, около 10% – среднее профессиональное или неоконченное высшее. Более трети опрошенных были учителями информатики (140 человек), примерно столько же – учителями-предметниками (145 человек), остальные респонденты – это методисты, заместители директора по учебно-воспитательной работе, педагоги-психологи и другие категории педагогических кадров (112 чел).

Для сравнительного анализа в работе были использованы результаты Всероссийского исследования цифровой компетентности (2013) у школьников 12–17 лет (1203 человек) и родителей школьников этого возраста (1209 человек). Большинство опрошенных подростков – учащиеся средних классов школы, каждый третий опрошенный учился в старших классах школы или колледжа [7].

Для оценки цифровой компетентности учителей была использована методика «**Индекс цифровой компетентности**» (Г. Солдатова, Т. Нестик, Е. Рассказова, Е. Зотова), позволяющая оценить как интегральный показатель цифровой компетентности, так и его 4 компонента по субшкалам: знания, умения, мотивация и ответственность (последняя включает в себя и безопасность). Также методика позволяет оценить цифровую компетентность в четырех сферах деятельности в Интернете по субшкалам: коммуникация (общение), контент (поиск, отбор, создание, распространение контента), технические аспекты исполь-

зования Интернета и потребление (пользование услугами, платежами, онлайн-покупки). В 2013 г. методика прошла успешную апробацию и психометрическую обработку в ходе Всероссийского исследования цифровой компетентности, результаты которого подтвердили ее надежность и валидность [7].

Также опросные листы включали вопросы, направленные на оценку пользовательской активности респондентов (частота использования Интернета, устройства, используемые для выхода в Интернет, время проводимое в Интернете в будни и выходные дни, виды активности, реализуемой в Интернете и др.).

Для оценки статистической значимости различий между группами по субшкалам методики «Индекс цифровой компетентности» нами использовался однофакторный дисперсионный анализ, а для частотных распределений – критерий Хи-квадрат.

Результаты и их обсуждение

Российские учителя – активные и уверенные пользователи Интернета.

Педагоги – весьма активные пользователи Интернета: по целому ряду показателей они значимо опережают как своих учеников, так и их родителей (рис. 1, табл. 1). В 2013 г. 95% учителей ежедневно пользовались Интернетом, тогда как, по данным Всемирного банка, в среднем по стране Интернетом пользовалось (хотя бы один раз за 12 месяцев) около 68% россиян [11]. Педагоги проводят в Сети гораздо больше времени, чем остальные россияне. В будние дни по этому показателю они опережают даже подростков – одну из наиболее активных групп пользователей Интернета. Более половины учителей проводят в Сети не менее трех часов в день, а примерно четверть из них – 5–8 часов. Чаще всего для этого они используют персональные и рабочие компьютеры, ноутбуки (80%). Вместе с тем педагоги достаточно активно используют другие цифровые устройства. Например, каждый четвертый – планшет (это в два раза чаще и учеников, и их родителей). Педагоги так же, как и подростки, – активные пользователи мобильного Интернета, примерно половина из них выходит в Сеть с мобильных телефонов или смартфонов (46%).

Таблица 1

Результаты сравнения частот ответов на вопросы анкеты в группах учителей, родителей и подростков, % (критерий Хи-квадрат)

Варианты ответов	Учителя (450 че- ловек)	Родители (1209 че- ловек)	Подростки (1203 че- ловек)	χ^2	df	p
Вопрос: Как часто Вы используете Интернет?						
Каждый или почти каждый день	95,50	53,00	88,60	597,61	14,00	0,00
1–2 раза в неделю	3,20	22,20	9,50			
1–2 раза в месяц	0,70	5,20	1,10			
Реже, чем раз в месяц	0,00	2,70	0,80			
Не пользуюсь Интернетом	0,20	16,60	0,00			
Другое	0,20	0,00	0,00			
Затрудняюсь ответить	0,00	0,20	0,10			
Нет ответа	0,20	0,00	0,00			
Вопрос: Сколько времени в среднем Вы проводите в Интернете в будние дни?						
Меньше часа	8,10	32,90	9,80	472,83	14	0
1–3 часа	34,20	45,40	48,30			
3–5 часов	20,90	12,30	27,90			
5–8 часов	18,90	5,20	9,00			
8–12 часов	12,20	2,50	1,90			
«Я живу в Интернете»	4,50	0,30	2,60			
Другое	0,50	0,00	0,00			
Затрудняюсь ответить	0,70	1,40	0,50			
Вопрос: Сколько времени в среднем Вы проводите в Интернете в выходные дни?						
Меньше часа	18,20	27,70	7,20	363,843	14	0
1–3 часа	42,10	47,70	36,40			
3–5 часов	22,70	16,40	30,50			
5–8 часов	7,70	3,90	16,60			
8–12 часов	3,60	1,20	5,60			
«Я живу в Интернете»	4,70	1,00	3,20			
Другое	0,50	0,00	0,00			
Затрудняюсь ответить	0,50	2,20	0,60			
Вопрос: Какие устройства Вы используете для выхода в Интернет? (возможно несколько вариантов ответа)						
Свой компьютер или ноутбук	78,70	52,20	63,10	93,666	2	0
Семейный компьютер или ноутбук	36,10	52,70	39,10	53,722	2	0

Компьютер на работе	76,20	20,80	37,80	403,502	1	0
Мобильный телефон	27,10	12,80	30,70	102,554	2	0
Смартфон	18,80	5,30	13,60	68,228	2	0
Планшетный компьютер	23,80	5,40	11,50	105,294	2	0
Игровую приставку	0,40	0,40	1,60	9,665	2	0,008
Телевизор	6,10	0,90	2,10	37,143	2	0
Общественный компьютер	7,60	0,80	4,60	46,315	2	0
Затрудняюсь ответить	0,20	0,00	0,00	4,955	2	0,084
Вопрос: С какой целью Вы чаще всего используете Интернет? (возможно несколько вариантов ответа)						
Поиск разнообразной интересной информации, фото, видео, музыки, новостей	75,10	69,40	75,40	6,733	2	0,035
Чтение новостных лент (в том числе в социальных сетях)	50,40	38,40	26,80	129,574	2	0
Поиск новых друзей в социальных сетях	21,90	3,60	40,50	247,556	2	0
Общение в Интернете всеми возможными способами	27,80	23,00	41,40	71,014	2	0
Скачивание бесплатно всего, что можно скачать, в том числе и без разрешения	13,90	13,20	24,50	51,171	2	0
Критика, споры, издевательства в комментариях	2,70	1,30	4,60	12,759	2	0,002
Поиск информации для учебы (работы)	36,40	85,00	49,30	294,669	2	0
Пользование образовательными порталами, онлайн-курсами	9,10	54,40	7,30	591,514	2	0
Создание сайтов, программ, приложений	3,30	22,40	4,70	190,839	2	0
Поиск возможности заработать	7,20	2,90	2,70	29,008	2	0
Онлайн-игры и мобильные игры	12,30	6,00	32,60	207,009	2	0
Общение с другими людьми в онлайн-играх и виртуальных мирах	7,00	2,70	13,70	57,229	2	0
Поиск информации о новинках в интернет-магазинах, выгодных предложениях, акциях	9,30	10,70	4,00	33,743	2	0
Заказ и покупки разных товаров	16,20	19,60	3,70	124,801	2	0
Создание и размещение своего контента (видео, фото, аудио, свой блог)	2,60	8,50	4,70	25,048	2	0
Не знаю/Затрудняюсь ответить	0,80	0,40	0,30	2,285	2	0,319

Учителя, ученики и родители по-разному используют возможности Интернета. Подавляющему большинству педагогов Интернет нужен для работы и (или) учебы (85%). Этот показатель более чем в два раза выше, чем в других группах. Также педагоги в пять раз чаще, чем респонденты из других групп, посещают образовательные порталы (55%). Примерно четверть учителей умеют создавать свои собственные сайты, программы и приложения, тогда как среди учеников и родителей на это способны менее 5% респондентов. Примерно каждый десятый педагог отметил, что создает и размещает в Интернете свой собственный контент, а это в два раза чаще, чем подростки и их родители. Учителя активнее используют возможности Интернета в сфере потребления: каждый пятый совершает покупки в Интернете, каждый десятый ищет информацию о товарах и услугах. По этим показателям они также почти в два раза опережают респондентов из других групп. Конечно, учителя читают в Интернете новостные ленты, ищут развлекательный контент, но делают они это реже, чем подростки и их родители. При этом педагоги уступают своим ученикам в использовании возможно-

стей Интернета для общения: лишь четверть из них выбрали соответствующие варианты ответов.

Рассматривая современных учителей в контексте использования ИКТ, обозначим основные характеристики их обобщенного портрета – это активные, уверенные пользователи, использующие как широкополосный, так и мобильный доступ к Интернету и ежедневно проводящие в Сети по 3–5 часов. По этим показателям педагоги не только не уступают, но местами даже опережают своих учеников и тем более их родителей. Основные различия между учителями и учениками наблюдаются по содержанию онлайн-деятельности: учителя активнее используют возможности Интернета для работы – поиска полезной информации и создания собственного контента, а ученики – для общения и развлечений.

Учителя опережают своих учеников и их родителей по уровню цифровой компетентности.

Обратимся к анализу индексов цифровой компетентности подростков, родителей и учителей. Результаты сравнения этих групп представлены в табл. 2.

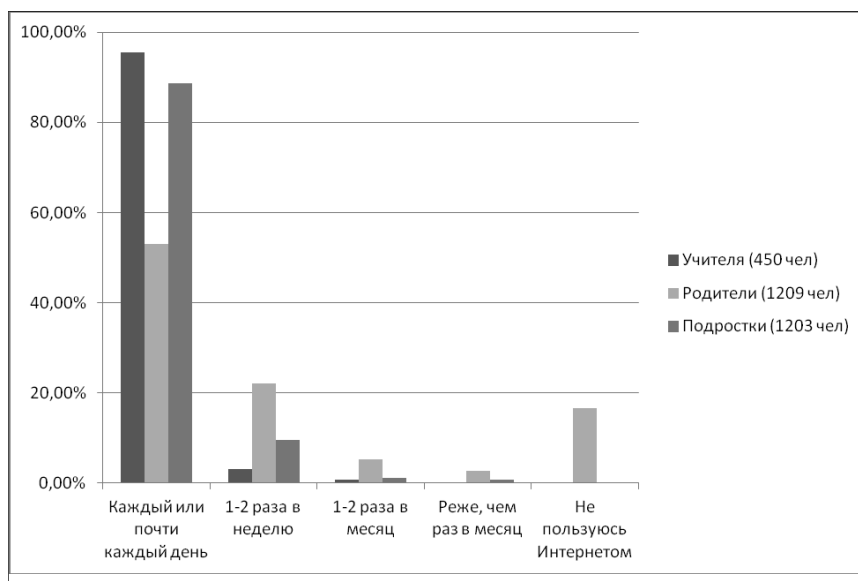


Рис. 1. Частота ответов на вопрос «Как часто Вы пользуетесь Интернетом» в группах учителей, родителей и подростков, %

Таблица 2

Результаты сравнения субшкал Индекса цифровой компетентности в группах учителей, родителей и подростков (критерий Хи-квадрат)

Показатель	Учителя (450 человек)		Родители (1209 человек)		Подростки (1203 человек)		Результаты. Однофакторный дисперсионный анализ			
	M	SD	M	SD	M	SD	Df	Mean Square	F	p
Индекс цифровой компетентности	38,22	16,67	31,14	16,24	32,26	15,13	2	8028,21	32,03	0,00
Знания	47,99	29,47	40,44	26,79	41,57	22,99	2	9310,68	14,13	0,00
Мотивация	22,93	17,41	19,50	17,10	19,68	16,41	2	2039,60	7,19	0,00
Ответственность	43,93	28,78	32,17	26,38	39,12	26,66	2	25033,62	34,53	0,00
Навыки	38,03	19,22	32,43	19,67	28,61	17,80	2	14714,36	41,74	0,00
Информация	46,47	18,59	37,82	19,34	44,69	17,25	2	17360,33	51,81	0,00
Технологии	42,47	19,65	35,82	19,42	29,26	19,54	2	30595,80	80,38	0,00
Потребление	39,84	21,47	29,75	20,68	19,48	16,90	2	74157,11	200,73	0,00
Коммуникация	25,95	17,60	23,39	17,71	29,66	18,23	2	10782,92	33,56	0,00

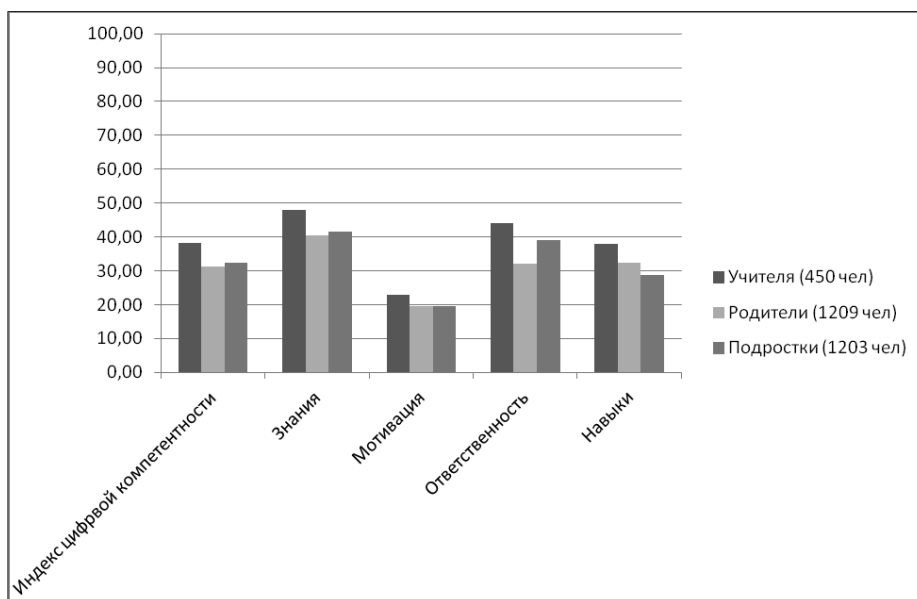


Рис. 2. Средние значения субшкал Индекса цифровой компетентности учителей, родителей и школьников (компоненты), %

Как видно из табл. 2 и рис. 2, учителя значительно превосходят школьников и их родителей как по общему индексу цифровой компетентности (38%), так и по отдельным его компонентам. Однако эти различия не так выразительны, как это можно было ожидать. Профиль цифровой компетентности у учителей мало отличается от других групп. Наиболее высокие показатели получены по шкале «знания» (48%), затем идут «ответственность» (42%) и «навыки» (38%), а самые низкие показатели наблюдаются по шкале «мотивация» (23%). Низкий уровень мотивации может быть связан с высокими показателями по шкале «знания»: если респондент отмечает, что уже знает о тех или иных возможностях, он может считать, что ему не нужно повышать свою компетентность в этой области.

Как видно из рис. 3., наибольшие показатели у учителей, как и в других группах, наблюдаются в сфере потребления информации (46%): здесь учителя значительно превосходят родителей (38%), и находятся примерно на одном уровне с подростками (44%). Также учителя превосходят и школьников, и родителей в вопросах использования технологий (учителя – 42%, родители – 36%, подростки – 30%) и онлайн-потребления (учителя – 39%,

родители – 30%, подростки – 20%), но уступают школьникам в сфере коммуникации (учителя – 26%, школьники – 30%).

В ходе исследования была обнаружена значимая связь между возрастом и уровнем цифровой компетентности респондентов. Наиболее высокие показатели индекса отмечены в группах молодых учителей в возрасте до 29 лет (ИЦК – 48%), принадлежащих, согласно поколенческой теории Н. Хоува и У. Штрауса, к цифровому поколению Y, а наиболее низкие – у учителей в возрасте старше 50 лет (ИЦК – 31%), принадлежащих поколению «бэби-бумеров» [10]. Примечательно, что возрастные различия наблюдаются только по шкалам «знания», «навыки» и «ответственность», а вот мотивация у всех возрастных групп находится примерно на одном уровне.

Аналогичная закономерность прослеживается и в различных сферах цифровой компетентности. Наиболее высокие показатели – в группе моложе 25 лет, а самые низкие – в группе старше 50 лет. Отметим, что по уровню коммуникативной онлайн-компетентности молодые учителя превосходят подростков (38%), опережающих всех взрослых по данному компоненту. Поскольку среди учителей

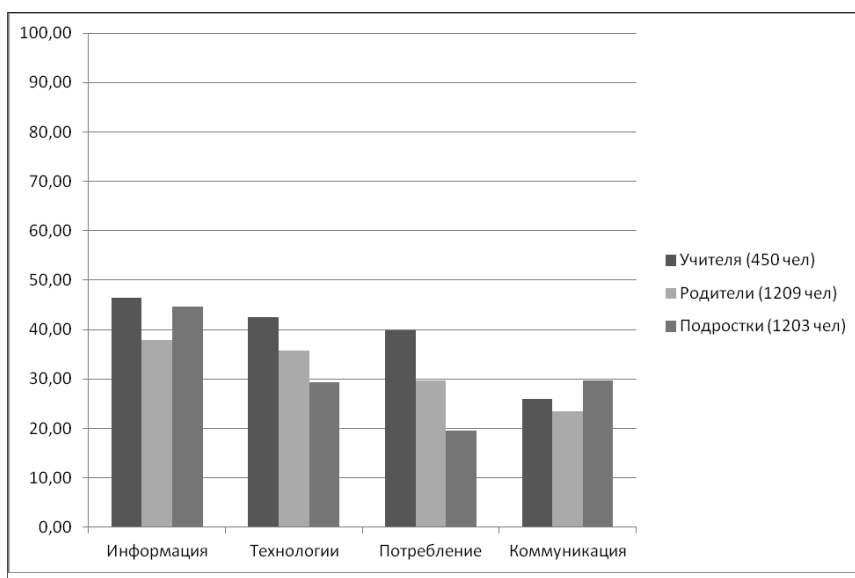


Рис. 3. Средние значения субшкал Индекса цифровой компетентности учителей, родителей и школьников (сферы деятельности), %

представители поколения Y составили пятую часть, а среди родителей подростков их не оказалось, возможно, это одна из причин, по которой показатели цифровой компетентности выше в группе учителей.

Помимо возраста, цифровая грамотность связана также с образованием: чем выше уровень образования респондента, тем выше показатели цифровой компетентности [7]. Отметим, что в среднем группы родителей и учителей значительно различаются по образовательному уровню. В группе учителей 86% респондентов имеют высшее образование, а в группе родителей – только 45%. Это различие может быть еще одной причиной, по которой учителя превосходят родителей по уровню цифровой компетентности.

Подводя итоги, отметим, что учителя компетентнее своих учеников в целом, и особенно в сфере работы с информацией и владения техническими аспектами использования Интернета. Среди главных причин такого результата вовсе не возраст как основа опыта и знаний. Цифровая компетентность учителей повышается по иным причинам:

- во-первых, за счет постоянного использования ИКТ в профессиональной деятельности;

- во-вторых, полученные показатели цифровой компетентности в группе учителей могут быть обусловлены высоким образовательным уровнем и наличием в выборке молодых специалистов – представителей собственно цифрового поколения;

- в-третьих, зачастую педагоги общаются с подростками больше, чем родители, поэтому им приходится «тянуться» за своими учениками.

Учителя информатики лидируют в освоении ИКТ.

В связи с тем, что в исследовании участвовали различные группы работников средней школы, сравнивались индексы цифровой компетентности у трех групп респондентов: а) учителей информатики, деятельность которых напрямую связана с информационно-коммуникационными технологиями; б) учителей-предметников, которые, согласно новым стандартам, должны активно использовать информационно-коммуникационные технологии в своей работе; в) других категорий работников, занимающихся организацией и сопровождением учебно-воспитательного процесса (администрация, социальные педагоги, педагоги-психологи).

Таблица 3

Результаты сравнения субшкал Индекса цифровой компетентности в группах педагогических работников разных категорий (критерий Хи-квадрат)

Показатели	Учителя информатики (140 человек)		Учителя-предметники (145 человек)		Другие категории (112 человек)		Результаты. Однофакторный дисперсионный анализ			
	M	SD	M	SD	M	SD	df	Mean Square	F	p
Индекс цифровой компетентности	43,99	15,68	34,72	16,16	34,09	15,57	2	3497,75	14,18	0,00
Знания	58,66	29,99	43,78	26,57	40,35	25,53	2	11422,64	14,69	0,00
Мотивация	20,99	17,25	23,64	16,99	25,80	17,64	2	727,21	2,41	0,09
Ответственность	52,43	28,25	35,35	24,46	35,72	28,61	2	10577,59	13,63	0,00
Навыки	43,20	20,01	37,36	19,46	34,39	17,54	2	2482,35	6,86	0,00
Информация	51,78	18,39	44,59	18,52	42,60	18,61	2	2842,31	8,31	0,00
Технологии	48,63	19,05	40,38	19,57	36,20	18,60	2	4946,08	13,76	0,00
Потребление	45,54	20,95	37,78	21,07	35,47	19,54	2	3397,52	8,13	0,00
Коммуникация	30,94	17,93	22,02	17,13	23,95	15,73	2	2175,36	7,52	0,00

Как и можно было ожидать, наиболее высокие показатели индекса цифровой компетентности зафиксированы у учителей информатики (44%), тогда как у учителей-предметников и других категорий работников этот показатель находится примерно на таком же уровне, как и у школьников, и составляет 34–35% (рис. 4 и табл. 3). Учителя информатики значительно опережают своих коллег по знаниям, навыкам и ответственности, а по мотивации разные группы работников практиче-

ски не различаются между собой.

То же самое отмечается и в различных сферах цифровой компетентности: здесь учителя информатики значительно превосходят работников других категорий. Наиболее компетентны они в работе с информацией (52%), техносфере (49%) и потреблении (45%). Следует отметить, что по уровню компетентности в сфере онлайн-коммуникации учителя информатики находятся примерно на одном уровне со школьниками (31%) (рис. 5).

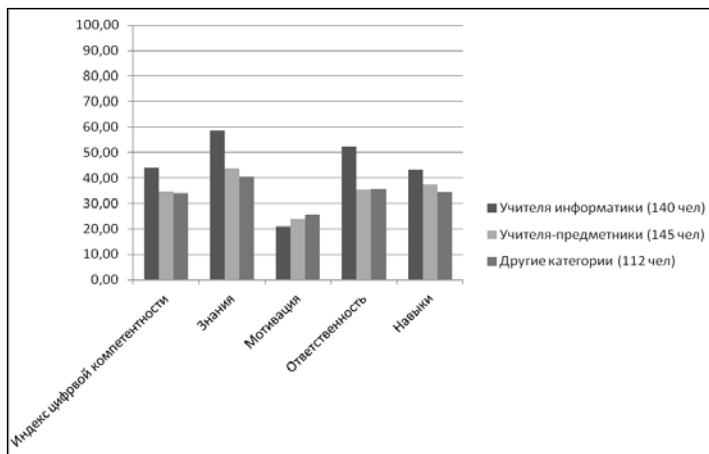


Рис. 4. Средние значения субшкал Индекса цифровой компетентности работников образования различных категорий (компоненты), %

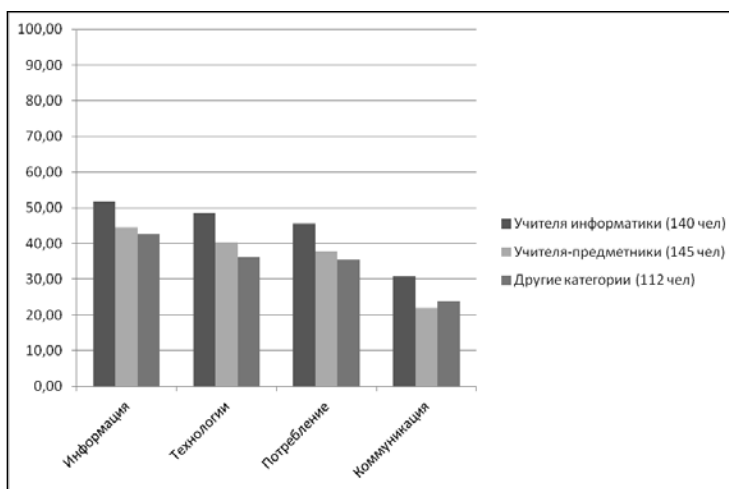


Рис. 5. Средние значения субшкал Индекса цифровой компетентности работников образования различных категорий (сферы деятельности), %

Полученный результат отчасти был ожидаемым, поскольку из всех предметов школьной программы именно информатика имеет наибольшее отношение к Интернету. Вместе с тем от учителей информатики как от профессионалов, чья деятельность непосредственно связана с информационными технологиями, можно было ожидать и более высоких результатов. Однако даже у них общий индекс цифровой компетентности не дотягивает до 50%. Вероятно, это связано с тем, что информатика и «интернетоведение» – все же разные, хотя и связанные между собой сферы знания. Не следует забывать о том, что в 1985 г., когда предмет «Информатика» впервые появился в советских школах, Интернет в том виде, в каком мы его знаем сейчас, просто не существовало. Лишь в начале 2000-х гг. в учебных программах стали появляться темы, посвященные информационно-коммуникационным технологиям [2]. Даже в современных тематических учебных планах по информатике Интернету и другим средствам электронной коммуникации отводится лишь один раздел, наряду с темами, посвященными таким приложениям, как Word, Excel, Access и PowerPoint. Чаще всего школьный учитель информатики – это, в первую очередь, математик или программист и только потом специалист в IT-сфере. Если на заре эры Интернета такое распределение ролей было вполне нормальным, то сегодня IT-отрасль стала самостоятельной сферой знаний и практики, в которой ежегодно возникает более 100 новых видов профессиональной деятельности. Сегодня, когда в школьном образовании на уровне государственной образовательной политики в России признана важная роль ИКТ, его интеграция в предметно-развивающую и образовательную школьную среду должна сопровождаться от начальной до старшей школы непрерывным обучением детей эффективному и безопасному использованию ИКТ и, в первую очередь, Интернету, который уже стал незаменимым источником информации и активно завоевывает позиции универсального средства для общения [9].

Хотя учителя информатики и опережают своих коллег по уровню цифровой компетентности, это не означает, что только они долж-

ны отвечать за Интернет-просвещение своих учеников. Сегодня многие исследователи сходятся во мнении, что современных детей нужно учить не только как пользоваться конкретными технологиями и приложениями, но универсальным компетенциям, позволяющим использовать ИКТ для решения широкого круга задач. Заниматься этим необходимо всем участникам учебно-воспитательного процесса: классным руководителям, учителям-предметникам, педагогам-психологам, социальным педагогам. А учителя информатики в соответствии со своим статусом и уровнем знаний и навыков могут играть ключевую роль в повышении цифровой компетентности своих коллег.

Выводы

Таким образом, на основании полученных нами результатов могут быть сделаны следующие выводы.

1. Школьные учителя – активные и уверенные пользователи ИКТ, использующие как широкополосный, так и мобильный доступ к Интернету и ежедневно проводящие в Сети по 3–5 часов. По этим показателям педагоги опережают своих учеников и тем более их родителей. Основные различия между учителями и учениками наблюдаются по содержанию онлайн-деятельности: учителя активнее используют возможности Интернета для работы – поиска полезной информации и создания собственного контента, а ученики – для общения и развлечений.

2. Учителя демонстрируют более высокий уровень цифровой компетентности, особенно в сфере работы с информацией и владения техническими аспектами использования Интернета. Цифровая компетентность учителей повышается, во-первых, за счет постоянного использования ИКТ в профессиональной деятельности. Во-вторых, учителя в среднем имеют более высокий образовательный уровень, чем представители исследуемой нами группы родителей. В-третьих, цифровая компетентность учителей повышается также за счет наличия в выборке учителей информатики, а также молодых специалистов – представителей «цифрового поколения». В четвертых, это также результат более интенсивного об-

щения с подростками, побуждающего педагогов «тянуться» за своими учениками.

3. Учителя информатики значимо опережают своих коллег по уровню цифровой компетентности, что вносит значительный вклад в уровень цифровой компетентности по выборке учителей в целом. Тем не менее, это не означает, что только они должны отвечать за Интернет-просвещение своих учеников. Заниматься этим необходимо всем участникам учебно-воспитательного процесса: классным руководителям, учителям-предметникам, педагогам-психологам, социальным педагогам. А учителя информатики в соответствии со своим статусом и уровнем знаний и навыков могут играть ключевую роль в повышении цифровой компетентности своих коллег.

Заключение

Готовы ли современные учителя стать для своих учеников проводниками в мир Интернета? Результаты проведенного исследования не позволяют нам дать однозначный ответ на данный вопрос.

С одной стороны, у учителей есть все основания, чтобы принять на себя эту новую роль. По целому ряду показателей «цифровой разрыв» между учителями и учениками существенно меньше, чем между родителями и детьми. Сравнивая полученные данные с результатами наших исследований 2008–2009 гг., следует отметить, что за пять лет количество учителей, пользующихся Интернетом ежедневно, возросло почти в два раза, с 56% до 95% [6]. Удвоилось и время, которое учителя проводят в Сети. Также среди них увеличилось количество уверенных пользователей Интернета. Если на вопрос: «Насколько уверенно вы чувствуете себя в Интернете?» в 2008 г. лишь шестая часть отвечала: «довольно уверенно» или «очень уверенно» (16%), то в 2013 г. уверенными пользователями себя назвали более 75% учите-

лей [6]. При этом, если у подростков уверенность иллюзорна, она не отражает реальный уровень владения ИКТ, то у учителей, как показывают результаты анализа, за уверенностью стоят реальные ИКТ-компетенции [8]. При этом, несмотря на значительные количественные изменения в онлайн-активности учителей, ее содержательные характеристики остались прежними: учителя также используют Интернет, в первую очередь, для работы.

Безусловно, важную роль в «цифровом рывке» учителей сыграла информатизация российского образования, благодаря которой учителя получили компьютеры с выходом в Интернет. Перед ними были поставлены новые профессиональные задачи внедрения ИКТ в учебно-воспитательный процесс, появились новые образовательные онлайн-ресурсы, облегчающие работу педагога. Вместе с этим в условиях интенсивной информатизации образования российские педагоги оказались буквально брошенными на произвол судьбы, не получив необходимой учебно-методической поддержки по вопросам внедрения ИКТ в учебно-воспитательный процесс. Подавляющее большинство опрошенных нами педагогов отметили, что научились пользоваться Интернетом самостоятельно (82,5%), и лишь четверть из них в дополнение к самообразованию посещали специальные курсы. В такой ситуации сегодня остро встает вопрос о необходимости повышения уровня цифровой компетентности учителей и разработки соответствующих обучающих программ дополнительного профессионального образования. В условиях, когда темпы развития новых технологий обгоняют наши возможности по их освоению, главной задачей таких программ должно стать формирование у учителей мотивационной основы для самостоятельного освоения новых ИКТ и их внедрения в учебно-воспитательный процесс, а также готовности учиться вместе со своими учениками и у своих учеников.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 14-06-00646 («Модели цифровой компетентности у различных типов интернет-пользователей»).

Литература

1. Агранович М., Зайцева О., Ермачкова Ю. Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата. Аналитический доклад. ФГАУ «Федеральный институт развития образования» [Электронный ресурс] // Межрегиональная ассоциация мониторинга и статистики образования. 2015. URL: www.mamso.ru/files/ИНТЕР%20доклад%202014-r.docx (дата обращения: 06.11.2015).
2. Гурьев В. Эволюция школьного компьютера // Дети в информационном обществе. 2012. №12. С. 66–73.
3. Догоняя реальность // Дети в информационном обществе. 2015. №20. С. 16–25.
4. Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Лебешева М.А., Шляпников В.Н. Интернет: возможности, компетенции, безопасность: метод. пособие для работников системы общего образования. Лекции. Ч.1. М.: Центр книжной культуры «Гутенберг», 2013. 165 с.
5. Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Рассказова Е.И. Цифровая компетентность школьников и родителей // Справочник классного руководителя. 2014. № 5. С. 36–43.
6. Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Чекали-на А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете / под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Фонд Развития Интернет, 2011. 176 с.
7. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использовании Интернета // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 56–66.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. Российское образование. 2002. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.pdf (дата обращения: 11.11.2015).
10. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 269. N.Y.: William Morrow & Company, 1991. 544 p.
11. Internet users (per 100 people) [Электронный ресурс] // The World bank. 2015. URL: <http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2> (дата обращения: 06.11.2015).

Digital Competence of Russian School Teachers

Soldatova G. U.*,

Lomonosov Moscow State University; Foundation for Internet Development, Moscow, Russia,
soldatova.galina@gmail.com

Shlyapnikov V. N.,**

Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education; Center for Education Development Strategy and Organizational and Methodological Programs Support, Federal Institute of Education Development; the Foundation for Internet Development, Moscow, Russia,
shlyapnikov.vladimir@gmail.com

For citation

Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N. Digital Competence of Russian School Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 5–18 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200401

**Soldatova Galina Urtanbekovna.* Dr. Sci. (Psychology), corresponding member of Russian Academy of Education, Professor, Deputy Head of the Chair of Personal Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Director, Foundation for Internet Development, Moscow, Russia, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

***Shlyapnikov Vladimir Nikolaevich.* PhD (Psychology), Senior Research Associate, Center for Continuing Professional Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education; Senior Research Associate, Center for Education Development Strategy and Organizational and Methodological Programs Support, Federal Institute of Education Development; director of social projects, the Foundation for Internet Development, Moscow, Russia, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

This article presents the results of digital competence study in different types of pedagogical staff of Russian educational organization (informatics teachers – 140 participants, subject teachers – 145 participants, other categories – 112 participants) in comparison to the results of all-Russia digital competency study among schoolchildren and parents (2013). We use Index of Digital Competency to assess the digital competence of schoolteachers. The results shows that schoolteachers significantly exceed schoolchildren and parents in digital competency ($F(2)=32,03$, $p<0,001$), in frequency of internet-usage ($\chi^2(14)=597,61$, $p<0,001$), in time spent in the Internet everyday ($\chi^2(14)=472,83$, $p<0,001$). Also they prefer other types of devices for internet-activities. Informatics teachers significantly exceed other teachers in digital competency ($F(2)=14,18$, $p<0,001$). These results let make the conclusion that modern schoolteachers are able and ready to improve their pupils' digital competency by means of different ICT.

Keywords: digital competency, digital literacy, Index of Digital Competency, schoolteachers, schoolchildren, teenagers, parents, the Internet, informational-communicational technologies (ICN), informatization of education.

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities № 14-06-00646 («The Model of digital competency among different types of internet-users»).

References

1. Agranovich M. Zaitseva O. Ermachkova Yu. Rossiiskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov. Shkol'nyi uchitel': obrazovanie, nagruzka, zarplata. Analiticheskii doklad. [Elektronnyi resurs] [Russian education through the context of international indicators. Schoolteacher: education, charge, salary. Analytic report]. FGAU «Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya» [FSAE «Federal education development institute»]. Mezhr regional'naya assotsiatsiya monitoringa i statistiki obrazovaniya. [Interregional association of monitoring and statistics in education], 2015. URL: www.mamso.ru/files/INTER%20doklad%202014-r.docx (Accessed 06.11.2015).
2. Gurylev V. Evolyutsiya shkol'nogo komp'yutera [The evolution of school computer]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in informational society]*, 2012, no. 12, pp. 66–73.
3. Dogonyaya real'nost' [Catching up the reality]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in informational society]*, 2015, no. 20, pp. 16–25.
4. Soldatova G.U. Zotova E.Yu. Lebesheva M.A. Shlyapnikov V.N. Internet: vozmozhnosti, kompetentsii, bezopasnost'. Metodicheskoe posobie dlya rabotnikov sistemy obshchego obrazovaniya. Ch.1. Lektsii [The Internet: opportunities, competencies, safety. Part 1. Lectures]. Moscow: Tsentr knizhnoi kul'tury «Gutenberg», 2013. 165 p.
5. Soldatova G.U. Zotova E.Yu. Rasskazova E.I. Tsifrovaya kompetentnost' shkol'nikov i roditelei [The digital competency of schoolchildren and parents]. *Spravochnik klassnogo rukovoditelya [Handbook of class supervisors]*, 2014, no. 5, pp. 36–43.
6. Soldatova G.U. Zotova E.Yu., Chekalina A.I. Gostimskaya O.S. Poimannye odnoi set'yu: sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie predstavlenii detei i vzroslykh ob Internete [Caught by the Net: social-psychological study of children's and parents' representations about the Internet]. Soldatova G.U. (ed.) Moscow: Fond Razvitiya Internet, 2011. 176 p.
7. Soldatova G.U. Nestik T.A. Rasskazova E.I. Zotova E.Yu. Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelei. Rezul'taty vserossiiskogo issledovaniya [The digital competency of teenagers and parents. The results of all-Russian study]. Moscow: Fond Razvitiya Internet, 2013. 144 p.
8. Soldatova G.U. Rasskazova E.I. Modeli peregacheniya opyta mezhdru pokoleniyami pri osvoenii i ispol'zovanii Interneta [The model of experience transmission between generations through the Internet learning and usage]. *Voprosy psikhologii [The Issues of Psychology]*, 2015, no. 2, pp. 56–66.
9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of general education]. *Rossiiskoe obrazovanie. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF [Russian Education. Ministry of Education and Science of the Russian Federation]*, 2002. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.pdf (Accessed 11.11.2015).
10. Howe N. Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 269. New York: William Morrow & Company, 1991. 544 p.
11. Internet users (per 100 people) [Elektronnyi resurs]. *The World bank*, 2015. URL: <http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2> (Accessed 06.11.2015).

Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований

Поливанова К. Н. *,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва,
Россия,
kpolivanova@mail.ru

Описаны международные программы оценки качества образовательных результатов PISA, TIMSS, PIRLS. Представлено сравнение результатов российских школьников со средними международными результатами школьников стран-лидеров, которое показывает отставание по шкалам, отражающим способность к анализу полученных данных и их применению в реальных жизненных ситуациях. Выявлена и описана уникальная конфигурация результатов школьников-россиян по разным исследованиям. Обращается внимание на то, что высокие результаты по начальной школе (PIRLS) и низкие по итогам основной школы (PISA) свидетельствуют о том, что отставание локализовано именно на второй ступени образования. Продемонстрировано (на основании сопоставления и сравнения программ между собой и результатов российских школьников с результатами других стран), что российские результаты уникальны и отражают приверженность российской системы образования принципам академизма (высокий уровень предметных результатов и низкий – умения применять их в жизни). Представлены и проанализированы психолого-педагогические аспекты школьной жизни: личные отношения учителя и учеников, дисциплинарный климат, формы поощрения учеников к учению. Выделяются и описываются особенности этих показателей в России – весьма позитивные ответы учеников и часто негативные – педагогов. Утверждается, что влияние на эти показатели является важным потенциалом развития российской системы образования. Описаны тренды работы с психолого-педагогическими аспектами школьной жизни: школьным климатом, отношением учеников к школе, самооэффективностью. Перечисленные характеристики рассматриваются как ресурс развития российской школы.

Ключевые слова: образовательные результаты, международные сравнительные исследования образовательных результатов школьников.

Для цитаты:

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

*Поливанова Катерина Николаевна. Профессор, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Российское образование модернизирует, т. е. приводится в соответствие с требованиями современности. Эти процессы воспринимаются неоднозначно. Полярность оценок этого явления в своем основании, с одной стороны, имеет стойкую уверенность в успехах советской системы образования, а с другой – понимание того, что индустриальная направленность образования при переходе к информационному обществу в современном изменившемся мире требует преодоления. Особенности российского образования последних десятилетий стали наглядно видны при сравнении национальных систем образования в рамках международных сравнительных исследований в области образования. Исторически вначале был запущен проект TIMSS (IEA)¹, затем в 2000 г. – PISA (OECD)², в 2001 г. стартовал PIRLS (IEA)³

Краткая характеристика проектов

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Тенденции в математическом и естественнонаучном образовании) измеряет тенденции в развитии учебных достижений школьников 4-х и 8-х классах по математике и естественным наукам, отслеживает изменения в учебных программах и выделяет успешные образовательные практики во всем мире. Проводится один раз в четыре года, что позволяет выявить вклад основной школы (от 4-го к 8-му классу). Последнее опубликованное исследование проведено в 2011 г., в нем приняли участие более 60 стран мира, в 2015 г. прошел сбор данных, но результаты увидят свет примерно в конце 2016 г.

PISA (Programme for International Student Assessment – Международная программа по

оценке образовательных достижений учащихся) измеряет достижения 15-летних школьников (конец обязательного обучения во многих странах). Проводится один раз в три года в странах-членах ОЭСР и группе стран-партнеров. Измеряет грамотность (literacy) в области математики, чтения, естественных наук. Под грамотностью понимается способность решать реальные жизненные задачи с опорой на предметные знания. Каждая волна измерений посвящена преимущественно одному из видов грамотности (2/3 заданий). В 2000 г. это была грамотность чтения, затем в 2003 – математическая грамотность, в 2006 – естественнонаучная, затем – опять чтение и т. д. Очередной, шестой, сбор данных прошел в 2015 г., но результаты будут обнародованы в конце 2016 г.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Изучение качества чтения и понимания текста). Проводится раз в пять лет, начиная с 2001 г. на выборках четвероклассников, сравнение его результатов с результатами PISA также позволяет выявить вклад основной школы. PIRLS дополнил исследование TIMSS (естествознание и математика), поскольку был посвящен чтению.

В России в каждом из этих исследований принимают участие около 5000 школьников.

Сегодня эти международные исследования являются наиболее полными и строгими международными программами по оценке учебных и общеучебных достижений, а также по широте и охвату дополнительной (контекстной) информации о самих учащих, их семье, институциональных факторах, характеристиках системы образования (по анкетам школьников, педагогов, администраторов, ру-

¹ Регулярно TIMSS с 1995, проводит Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

² OECD – Organization for Economic Cooperation and Development; ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития.

³ Первое исследование, заложившее основы нынешнего TIMSS, проведено в 1991 г., а регулярные TIMSS начались в 1995 г., оба исследования проводились Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

В России все международные проекты осуществлялись Центром оценки качества образования Института содержания общего образования Российской академии образования (ЦОКО ИСМО РАО) под бессменным руководством Г.С.Ковалевой. В этой деятельности принимает активное участие Министерство образования и науки РФ, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, а также органы управления образованием регионов, участвовавших в исследовании.

ководителей системы образования, в некоторых случаях – родителей). Вся совокупность этих данных позволяет выделить наиболее значимые факторы и тенденции в образовании в международном масштабе. Именно соединение контекстной информации с результатами тестирования позволяет получить весьма разнообразную информацию не только констатирующего, но и аналитического характера⁴.

Во всех исследованиях используются задания как открытого, так и закрытого типа.

Интерпретация результатов исследований в контексте новых ФГОС для основной школы

Первые результаты, как мы уже отмечали, были получены в исследовании TIMSS и были весьма обнадеживающими. Так, в частности, число российских школьников восьмых классов, показавших в 1995 г. продвинутый уровень достижений, составляло 11%, как и в среднем по международной выборке, а высокий уровень – 38% и 37% соответственно. Средний балл по российской выборке (по естественным наукам) составил 523, что выше среднестатистического на 23 балла, этот результат действительно был убедительным свидетельством успехов российской системы образования. В 1999 г. результаты были аналогичными.

Однако успехи в TIMSS были достигнуты на фоне существенно большей учебной нагрузки школьников в России, если сравнивать ее с нагрузкой учеников из других стран, показавших сходные результаты. В России также меньшая наполняемость классов. Все это свидетельствует о гораздо большей «затратности» высоких результатов, которые показали наши школьники в исследовании TIMSS.

В 2000 г. Россия приняла участие в первом полномасштабном исследовании PISA. Тогда приоритетным в исследовании было измерение уровня грамотности чтения. Обнаружилось, что результаты российских школьников статистически значимо ниже результатов, полученных в среднем по международной выборке.

Чтобы понять это противоречие, необходимо иметь в виду, что идеология обоих исследований различается по основному критерию – трактовке содержания измеряемых результатов. Если в TIMSS результат «выводится» из содержания обучения, а задания разрабатываются и отбираются в контексте программ учебных дисциплин, то в PISA был заявлен принципиально иной подход: задания представляют собой описание реальных жизненных ситуаций, в которых знания из учебных предметов могут быть использованы для решения. Соответственно, девизом исследования PISA стали слова «Learning for life» – «Учение для жизни». Успешно справиться с задачей PISA ученик мог, если ему удалось разглядеть за описанием каких-то обстоятельств вопрос из какого-то учебного предмета.

Иными словами, в TIMSS измеряемые достижения или способности «выводятся» из предшествующего обучения, являются его следствием, а в PISA – рассматриваются как основание для дальнейшего развития. Измеряемая грамотность акцентирует *инструментальный* аспект математики, чтения или естественных наук: быть грамотным в какой-то области знания означает быть способным использовать это знание. Знание, таким образом, теряет статус *цели образования*, превращаясь в *средство* – средство решения встающих перед взрослеющим человеком реальных жизненных задач.

В известной мере именно эта идеология – в чем-то более успешно, в чем-то менее – была основанием описания планируемых образовательных результатов в ФГОС для основной школы (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). Сегодня и в российское образование пришло понимание того, что индустриальный предметный подход устаревает, а ему на смену приходит более современный. Сегодня важно, прежде всего, какие задачи может решить школьник, насколько он демонстрирует гибкость в принятии решений и разрешении проблем, причем пока даже не известных заранее.

⁴ Мы не останавливаемся на критике дизайна этих программ и качества тестовых заданий. Это отдельная научная тема, обсуждение которой выходит за рамки целей настоящей публикации.

Особенности результатов российских школьников в международных исследованиях

Результаты российских восьмиклассников (по TIMSS) и 15-летних школьников (по PISA) имеют уникальную конфигурацию: высокий уровень предметных знаний и неумение их применять. Для более детального анализа, начиная с 2004 г., в России проводится так называемый вторичный анализ – углубленное исследование имеющихся данных. Эта работа проводилась различными коллективами и многие ее результаты уже опубликованы [2; 3].

В частности, в сравнительном исследовании [2] интерпретация результатов российских школьников проводилась на основании психолого-педагогического экспертно-аналитического анализа заданий, которые оказались для российских школьников труднее или, напротив, легче, чем для их сверстников в других странах. Для этого задания были дифференцированы по трудности, а затем деконструированы: разложены на отдельные (ядерные) действия, последовательное выполнение которых приводило к успешному решению. В отечественной традиции (по ФГОС) их можно поставить в соответствие с общеучебными умениями и навыками. Фактически, был осуществлен логико-предметный психологический и методический анализ конкретных вопросов-заданий в контексте данных об их выполнении отечественными школьниками.

Таким образом, можно в целом охарактеризовать трудности следующим образом:

- при выполнении заданий по чтению трудности возникали при необходимости дать точный (текстуальный) ответ по обширному тексту, а в заданиях на математическую грамотность, напротив, затруднения вызывали задания, требующие приблизительного, оценочного ответа;

- обескураживают наших школьников тексты, написанные в популярной или бытовой форме, требующие опоры на здравый смысл или бытовой опыт. Несплошные тексты (составленные из нескольких информационных фрагментов), работа с которыми требует сопоставления, соединения информации, трудны для наших школьников;

- российские школьники затруднялись в идентификации предметной модели той ситуации, которая описывалась в задании. Если, например, задача была «про деревья» (хотя предполагала математическое решение), то она ошибочно трактовалась как биологическая, и далее появлялись неправильные ответы.

Обобщая полученные результаты и выводы, можно констатировать, что продемонстрированные в TIMSS хорошо сформированные у российских школьников предметное содержание, навыки и умения, связанные с учебным предметом, в PISA не обеспечивают достижения высоких результатов. Это означает, что предметное знание не гарантирует автоматически высокой способности решать реальные задачи, с которыми человек сталкивается в жизни.

Фактически, если сравнивать эти результаты с идеологией ФГОС, можно заключить, что основное отставание российских школьников связано с жесткой локализацией полученных знаний в той предметной области, в которой они получены. Не происходит «эмансипации» знания от условий ее получения. Эта особенность не может быть преодолена простым увеличением объема знаний, она требует существенно иного способа работы с проблемными ситуациями.

Особенности учебного процесса и образовательных результатов (основная школа)

Итак, приведенный обзор результатов вторичного анализа, сделанного по итогам первых результатов PISA в их сравнении с данными TIMSS, демонстрирует приверженность отечественной школы принципу предметности и академической направленности образования. Если проанализировать ответы российских школьников и учителей на вопросы анкет, сопровождающих все международные исследования, то можно наглядно увидеть различия в типах учебной работы в России и за рубежом, особенно в странах, показывающих высокие результаты. Так, в российских школах дети преимущественно в области математики «овладевают базовыми умениями» и «проводят доказательства», почти не зани-

маясь «связями математики с другими предметами». А, например, в Нидерландах соотношение обратное, там наиболее значимым является «применение математики к реальным ситуациям» [1]. Мы полагаем, что ориентация нашей школы свидетельствует об узости пространства свободного учебного действия.

Этот вывод можно аргументировать и дополнительными данными сравнения обоих исследований. В 2006 г. PISA была ориентирована на измерение естественнонаучной грамотности, а TIMSS измерял то же самое в 2007 г. Таким образом, с разрывом в 1 год появилась возможность сравнить оба исследования по шкале «естественнонаучная грамотность». Оба исследования проводятся на репрезентативных российских выборках, что позволяет их экстраполировать на генеральную совокупность российских школьников.

В обоих исследованиях помимо интегральных результатов – средних баллов – приводится и много дифференциальных данных, в частности, баллов по субшкалам.

В PISA-2006 средний балл по шкале «естественнонаучная грамотность» в 2006 г. был 479 баллов. Однако задания и вопросы можно дифференцировать по содержанию действий, что позволяет выделить соответствующие субшкалы. Как мы видим из табл. 1, – это способность увидеть (идентифицировать) научную проблему в реальной жизненной ситуации, научное объяснение и применение научных данных. Самый низкий результат, как мы видим – по первой субшкале.

Относительно благополучно выглядит уровень достижений по шкале «научное объяснение явлений», т.е. в сфере наиболее близкой к предметному содержанию образовательной области «естествознание». Это до-

вольно привычная для наших школьников деятельность. Гораздо менее благополучными являются результаты по шкалам «использование научных данных» и «идентификация научных проблем». Речь при измерении результатов по этим шкалам идет о способности учащегося применять полученные знания в новых для него ситуациях, т.е. о так называемом переносе (перенос знаний, полученных в одной предметной области на другую, в том числе и перенос на ситуации, которые трудно однозначно отнести к определенной предметной области). Идентификация научных проблем – это способность школьника работать с материалом реальных жизненных ситуаций средствами предметной области «естествознание». То есть применительно к обеим шкалам, по которым результаты школьников ниже, можно говорить о том, что они относятся к мета- или надпредметным способностям. Их формированию, конечно же, способствует собственно предметное обучение, но оно не является достаточным.

Очень близкие выводы оказалось возможным сделать и по TIMSS-2007. При некотором различии в формулировках суть данных, приведенных в табл. 2, схожа. При в целом весьма высоком результате здесь явно прослеживается та же тенденция: наиболее успешны наши восьмиклассники в знании (ср. «научное объяснение явлений»), но менее успешны по шкалам применение знаний (ср. «использование научных данных») и существенно менее успешны по шкале рассуждение (ср. «идентификация научных проблем»). Рассуждение (reasoning) – это также метапредметная способность, имеющая в своей основе предметное знание, но не сводимая к нему.

Таблица 1

PISA-2006. Различия в уровне достижений по дифференциальным шкалам

	Общий балл	Различия в уровне достижений по обобщенной шкале (общий балл) и достижения по шкалам компетентностей		
		Компетентность		
		Идентификация научных проблем	Научное объяснение явлений	Использование научных данных
Россия	479	-23,8	12,7	-0,6

Таблица 2

TIMSS-2007. Различия в уровне достижений по дифференциальным шкалам

	Общий балл	Различия в уровне достижений по обобщенной шкале (общий балл) и достижения по шкалам когнитивных областей		
		Когнитивная область		
		Рассуждение	Знание	Применение знаний
Россия	525	-5	9	2

Если обратиться к данным последнего исследования PISA-2012 (измерявшего преимущественно математическую грамотность), мы увидим схожие результаты (табл. 3).

Таблица 3

PISA-2012. Различия в уровне достижений по дифференциальным шкалам. Шкалы «Интерпретация» и «Использование». Распределение по уровням сложности заданий; 6-й уровень – самый высокий

Шкала	Страна	Ниже 1	1	2	3	4	5	6
Интер- претация	РФ	10,1	18,1	26,9	24,2	14,2	5,2	1,2
	Финляндия	3,2	7,7	18,2	27,8	24,5	13,6	5,0
	США	8,1	16,3	24,0	23,0	17,0	8,4	3,2
Исполь- зование	РФ	7,1	15,2	25,4	26,8	17,2	6,8	1,6
	Финляндия	7,1	15,2	25,4	26,8	17,2	6,8	1,6
	США	8,7	17,8	25,9	23,6	15,2	6,8	2,0

Примечание: для сравнения здесь и далее приведены распределения для Финляндии и США. Выбор этих двух стран обусловлен следующим: Финляндия долгое время являлась страной-лидером (хотя в последние годы она уступила лидерство азиатским странам), а США – поскольку у нас традиционно бытует мнение о том, что там невысокое качество образования, хотя на самом деле их результаты попадают в число средних по международной выборке.

Мы видим, что распределения по России смещены в сторону низких уровней, но по шкале «использование» они вновь существенно лучше, чем по шкале «интерпретация». Таким образом, крен в сторону собственно предметных знаний, обнаруженных при первых сравнениях, сохраняется и по последним данным.

Для подтверждения этого утверждения было проведено еще одно сравнение результатов PISA-2006 и TIMSS-2007. Мы сравнивали результат стран, принявших участие в обоих исследованиях. Всего таких стран оказалось 19. В целом была обнару-

жена согласованность результатов по обоим исследованиям. Как правило, страны имеют результаты выше или ниже средних по обоим исследованиям. Только три страны выбиваются из общей тенденции: Литва, США и Россия, но различия в результатах России наибольшие.

Таким образом, при сравнении результатов обоих исследований обнаруживается своеобразие образовательных результатов *только* российских школьников: *высокий уровень предметной подготовки сочетается с низким уровнем метапредметной под-*

Динамика результатов российских школьников

Сегодня проведено уже 5 волн исследований PISA: 2000 (грамотность чтения), 2003 (математическая грамотность), 2006 (естественно-научная грамотность), 2009 (грамотность

чтения), 2012 (математическая грамотность); 5 волн TIMSS (1995, 1999, 2003, 2007, 2011). Это дает возможность проследить динамику результатов и сделать некоторые предположения относительно связи этой динамики с происходящими в российском образовании событиями. Остановимся на этом кратко⁵.

Таблица 4

Средние баллы российских школьников в волнах исследования PISA по годам (сравнение по отдельным видам грамотности начинается с волны, в которой большая часть заданий была проверкой соответствующей грамотности)

Виды грамотности	2000 г.	2003 г.	2006 г.	2009 г.	2012 г.
Грамотность чтения	462	442	440	459	475
Математическая грамотность	-	468	476	468	482
Естественно-научная грамотность	-	-	479	478	486

Как мы видим (табл. 4), в 2012 г. результаты российских школьников улучшились. По грамотности чтения это улучшение продолжается с 2006 г. И хотя результаты российских школьников продолжают оставаться значительно ниже средних международных (500 баллов), сам факт улучшения представляется весьма отрядным, российские результаты приближаются к средним.

Вопрос о причинах этих положительных изменений, к сожалению, придется оставить без ответа. Есть искушение связать это улучшение с введением новых образовательных стандартов. Но от такого оптимистического вывода придется воздержаться. Дело в том, что сравнение результатов начальной школы (по исследованиям TIMSS и PIRLS) и основной школы (по TIMSS и PISA) показывает, что «провал» результатов происходит уже после завершения начальной школы, в основной. А учатся там школьники пять лет. Следовательно, результаты 2012 г. показали дети, начавшие обучение в основной школе в 2007 г. Учитывая, что стандарты основной школы были введены только в 2010 г., при-

дется признать, что обоснованно связывать некоторое улучшение с введением стандартов преждевременно.

И еще несколько слов о PIRLS. Известно, что Россия заняла первую строку в таблице результатов в этом исследовании в 2006 г., а также показала самый внушительный прирост от 2001 к 2006 г. среднего балла среди стран-участниц. Однако, к сожалению, этот прирост неравномерен: учащиеся из сельских школ, школ с большим процентом учащихся из экономически неблагополучных семей показали *гораздо меньший прирост среднего балла*, чем учащиеся из городских школ и школ с большинством учащихся из экономически благополучных семей. Кроме того было выявлено, что успех в становлении читательской компетентности связан с *семейными факторами*, в частности, с усилиями родителей в период обучения чтению [3].

Образовательная среда российских школ

Теперь остановимся подробнее на учебных характеристиках российской школы. Одним из важных направлений реформи-

⁵ Подробно результаты приведены в международных отчетах [OECD, 2010, OECD, 2013] и кратко в работах Центра оценки качества образования (www.centeroko.ru).

вания школы является оценка и улучшение школьного климата)⁶. Сначала рассмотрим данные PISA-2009, поскольку оно было преимущественно направлено на анализ грамотности чтения, а большинство исследователей сходятся во мнении, что именно чтение является наиболее важной составляющей образовательных достижений.

Считается, что уровень достижений повышается в условиях разумной дисциплины, хороших отношений школьников со своими педагогами, как в учебной сфере, так и в личных уважительных отношениях. Достижения в области чтения также связаны с тем, как педагоги поощряют заинтересованность школьников в чтении. Важными признаются также ожидания родителей, но анкета для родителей не проводилась в России, поэтому этот показатель мы не рассматриваем.

В отчетах [10; 11] приведены довольно обширные сведения о школьном климате. Он изучается по многочисленным показателям, мы остановимся на следующих:

- личные отношения учителя и учеников;
- дисциплинарный климат;
- формы поощрения учеников к чтению,

1. Личные отношения учеников и учителей (по анкетам учеников).

Показатели, фигурирующие в исследовании, строились на основании согласия/несогласия школьников со следующими утверждениями.

А. Мы хорошо ладим с большинством педагогов.

В. Большинству учителей небезразлично мое самочувствие (well-being).

С. Большинство учителей действительно слышат, что я хочу сказать.

Д. Если мне нужна помощь, я получу ее от своих учителей.

Е. Большинство учителей относятся ко мне справедливо.

Ниже приведен процент согласия опрошенных школьников с приведенными утверждениями («всегда» или «почти всегда»)

Как мы видим (табл. 5), общий тон отношений школьников с педагогами вполне благополучный.

2. Дисциплинарный климат (по анкетам учеников).

По многим данным, так называемый дисциплинарный климат положительно связан с образовательными результатами [9]. И это весьма ожидаемо: чем больше времени тратится на организацию порядка и дисциплины, тем меньше остается на учебную работу, да и вовлеченность учеников это снижает. Дисциплинарный климат измеряется по согласию/несогласию со следующими утверждениями.

А. Ученики не слушают то, что говорит учитель.

В. В классе шум и беспорядок.

С. Учителю приходится долго ждать, пока ученики успокоятся.

Д. Ученики не могут хорошо работать.

Е. Ученики долго после звонка не начинают работать.

Таблица 5

Процент школьников, согласившихся с приведенными утверждениями («всегда» или «почти всегда»)

Страна	А	В	С	Д	Е
РФ	88	76	73	82	80
Финляндия	87	49	63	84	80
США	90	81	74	88	89

⁶Школьный климат очень широко обсуждается в литературе. Мы ссылаемся только на работы, непосредственно упомянутые в этой статье, например [8].

Таблица 6

**Процент школьников, не согласившихся с приведенными утверждениями
(«никогда или почти никогда», «на некоторых уроках»)**

Страна	A	B	C	D	E
РФ	81	86	85	85	89
Финляндия	60	52	63	80	68
США	76	72	79	87	82

Как мы видим (табл. 6), в России организация уроков весьма похвальна, по сравнению с другими двумя странами российские показатели выше.

3. Формы поощрения учеников к чтению (по анкетам учеников).

Насколько хорошо педагоги умеют мотивировать школьников и вовлечь их в учение? Для ответа на это вопрос в анкетах ученики отвечали, в какой мере они согласны со следующими утверждениями.

A. Учитель просит объяснить значение прочитанного.

B. Учитель задает вопросы, которые провоцируют учеников лучше понимать текст.

C. Учитель дает ученикам достаточно времени, чтобы обдумать свои ответы.

D. Учитель рекомендует книги или авторов, которых стоит прочитать.

E. Учитель помогает ученикам (приобретает) высказывать собственное мнение о тексте.

F. Учитель помогает ученикам связать прочитанное с событиями собственной жизни.

G. Учитель показывает (объясняет), как информация текста связана с тем, что они уже знают.

Таким образом, мы видим (табл. 7), что с позиции школьников ситуация вполне благополучная, даже лучше, чем в других странах, показывающих более высокие баллы.

4. Школьный климат глазами руководителей школ.

А теперь посмотрим, как оценивают близкие по значению характеристики школьной среды руководители образовательных организаций.

Директора школ отвечали, в какой мере в их школе организации школьных занятий мешают следующие факторы.

A. Отсутствие учеников в школе.

B. Нарушение дисциплины учениками.

C. Пропуски уроков.

D. Недостаток уважения к педагогам.

E. Употребление учениками алкоголя и запрещенных препаратов.

F. Неуважение к другим ученикам и буллинг.

Таблица 7

**Процент школьников, согласившихся с приведенными утверждениями
(«всегда» или «почти всегда»)**

Страна	A	B	C	D	E	F	G
РФ	83	86	80	79	84	74	75
Финляндия	35	35	63	38	47	17	24
США	69	73	70	43	66	51	59

Процент школьников, которые обучаются в школах, чьи руководители не согласились с приведенными утверждениями («никогда» или «почти никогда»)

Страна	A	B	C	D	E	F
РФ	20	86	32	68	82	82
Финляндия	27	38	57	67	96	71
США	44	84	70	79	79	81

Как мы видим (табл. 8), если смотреть на школьную среду глазами директоров, то она отличается от того, как ее видят школьники. В России, по мнению руководителей, почти нет неуважения к другим ученикам и буллинга, нарушения дисциплины. Но есть прогулы (столбцы А и С). И этот результат парадоксален, поскольку образовательные результаты невысоки, особенно на фоне сравнения с Финляндией: гораздо более высокие результаты и худшие оценки школьного климата у финских школьников. Нам представляется это весьма интересным: руководители школ не признают неблагополучия школьного климата, но и не обеспечивают высоких достижений. Объяснений может быть два: ответы неискренни (заметим, прямые нарушения – прогулы – редки, а это прямо в компетенции директора), все остальное – весьма благополучно⁷. Или руководители просто не осведомлены о том, что реально происходит в школе.

Обсуждение результатов

Приведенные данные, на наш взгляд, заслуживают продолжения исследований и анализа. Если сами российские результаты приводились в многочисленных публикациях и даже частично повлияли на изменение школьных программ и государственных стандартов, то аспекты, связанные со школьной средой, климатом, обсуждаются крайне редко. А между тем эти характеристики становятся все более признаваемыми как существенно важные. В исследовании PISA число таких характеристик растет. В отчете по вол-

не 2012 [11] обсуждаются такие характеристики, как принадлежность к школе, самоэффективность (в математике), мотивация и др. Это весьма важные «нематериальные» характеристики, которые существенно влияют на образовательные достижения. Если не вдаваться в детали, то, с одной стороны, – это блоки информации, связанной с обстановкой в школе, а с другой – с тем, как чувствуют себя учащиеся в школе.

С 2003 по 2012 г. произошло некоторое улучшение по показателю «причастность к школе» (sense of belonging) у российских школьников. Это значит, что школьная среда, пусть и медленно, но меняется. Одним из наиболее популярных конструктов в связи с успешностью деятельности сегодня становится самоэффективность (self-efficacy). Это понятие было введено еще в 1970-х гг. А. Бандурой [7]. Под самоэффективностью понимается вера в эффективность своих действий, ожидание, что они приведут к нужному результату и затраченные усилия не будут бесполезными. Одним из условий достижения самоэффективности является опыт успеха в соответствующей деятельности. У российских школьников средний уровень самоэффективности соответствует их результатам.

Участие России в международных сопоставительных исследованиях качества образования дает возможность обнаружить особенности российской системы образования. Высокий результат российских школьников в исследованиях TIMSS и PIRLS, с одной сто-

⁷ В связи с любыми социологическими опросами неизбежно возникает вопрос об искренности респондентов. Вероятно, о социальной желательности уместно говорить применительно ко всем данным, основанным на результатах анкетирования.

роны, и низкий в PISA, с другой, достаточно убедительно свидетельствует о том, что концепт «качество образования» в российской трактовке отличается от того, который сегодня предлагается развитыми странами. Как мы здесь показали, именно для России это прослеживается достаточно ярко. Наши школьники имеют высокий уровень предметной

подготовки, но недостаточный уровень в области их готовности к жизни в постиндустриальном обществе.

Хотелось бы надеяться, что ФГОС для основной школы с его вниманием к широкому кругу образовательных результатов и требованиями к условиям организации обучения обеспечит существенное изменение ситуации.

Финансирование

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-06-00735, а также в рамках софинансирования при поддержке Научного Фонда НИУ ВШЭ.

Литература

1. Агранович М.Л., Ковалева Г.С., Поливанова К.Н., Фатеева А.В. Российское образование в контексте международных индикаторов. Аналитический доклад. М.: ИФ «Сентябрь», 2009. 184 с.
2. Качество образования в российской школе: по результатам международных исследований / под. общ ред. К.Н. Поливановой. М.: Логос, 2006. 208 с.
3. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Гос. ун-та высшей школы экономики, 2010. 307 с.
4. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. 196 с.
5. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / под общ. ред. А.Г. Каспржака, К.Н. Поливановой. М.: Логос, 2006.
6. Тюменева Ю. А., Вальдман А.И., Карной М. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте. Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и

- PISA-2012 // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 8–24.
7. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-Effic. Chang. Soc. 1995. Vol. 15. P. 1–46.
8. Cohen J. et al. School climate: Research, policy, practice, and teacher education // The Teachers College Record. 2009. Vol. 111. № 1. P. 180–213.
9. Gamoran A., Nystrand M. "Taking Students Seriously", in F. Newman (ed.), Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. N. Y.: Teachers College Press. New York City, 1992. P. 40–62.
10. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? [Электронный ресурс] // Resources, Policies and Practices. Vol. IV. 304 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> (дата обращения: 2.12.1015).
11. OECD (2013), PISA 2012 Results: Ready to learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs [Электронный ресурс] // PISA OECD Publishing. Volume III. 520 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/97892642091170-en> (дата обращения: 2.12.1015).

Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research

Polivanova K.N.*,

Institute of Education National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, Russia,
kpolivanova@mail.ru

For citation

Polivanova K.N. 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 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200402

*Polivanova Katerina Nikolaevna, Ph.D., Professor, Institute of Education National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, e-mail: kpolivanova@mail.ru

The article describes the three main international programs assessing the quality of educational outcomes – PISA, TIMSS, and PIRLS. Results of the Russian students in comparison with international average and states-leaders results show the gap especially on scales concerning the students' ability to apply the school knowledge to real life situations. The unique configuration of Russian students' results in different studies is identified and described. High level of results in primary school (PIRLS) and low level in medium school indicate that the gap is localized exactly at the second stage of education. Further analysis demonstrates that the Russian results are unique and reflect the commitment of the Russian educational system to the principles of academic orientation (high level of substantive results and low ability to apply them in my life). The psychological and pedagogical aspects of school life are presented and analyzed as follows: personal relationships of teachers and students, disciplinary climate, forms of pupils' encouragement to learning. It is shown that these indicators in Russia are strongly positive for students' responses, and often negative for teachers. It is argued that the impact of these indicators has an important potential of development of the Russian educational system. Authors believe that the described peculiarities reflect the real discrepancies in Russian school and can be a resource for the development of the Russian school.

Keywords: Educational outcomes, international comparative programmes for student Assessment

Acknowledgements

This work was supported by grant RHCF № 14-06-14029 and Science Foundation of HSE.

References

1. Agranovich M.L., Kovaleva G.S., Polivanova K.N., Fateeva A.V. Rossiiskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov. Analiticheskii doklad [Russian education in the context of international indicators. Analytical report]. Moscow: IF «Sentyabr'», 2010. 184 p.
2. Polivanova K.N. (ed.) Kachestvo obrazovaniya v rossiiskoi shkole: po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy [The quality of education in Russian schools: the results of international studies]. Moscow: Logos, 2006. 208 p.
3. Frumin I.D. (ed.) Neozhidannaya pobeda: rossiiskie shkol'niki chitayut luchshe drugikh [Unexpected victory: Russian pupils read better than others]. Moscow: Izd. dom Gos. Un-ta– Vysshei shkoly ekonomiki, 2010. 307 p.
4. Novyi vzglyad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000 [A new look at literacy. According to the results of an international study PISA-2000]. Moscow: Logos, 2004. 196 p.
5. Kasprzhak A.G. (eds.) Rossiiskaya shkola: ot PISA 2000 k PISA 2003 [Russian school: from PISA 2000 to PISA 2003]. Moscow: Logos, 2006.
6. Tyumeneva Yu. A., Val'dman A. I., Karnoi M. Chto dayut predmetnye znaniya dlya umeniya prienyat' ikh v novom kontekste. Pervye rezul'taty sravnitel'nogo analiza TIMSS-2011 i PISA-2012 [What do subject knowledge give to the ability to apply them in new conditions. First results from studies timss-2011 and pisa-2012]. *Voprosy obrazovaniya [Questions of education]*, 2014, no. 1, pp. 8–24.
7. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-Effic. Chang. Soc.*, 1995. Vol. 15. P. 334.
8. Cohen J. et al. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 2009. Vol. 111, no. 1. pp. 180–213
9. Gamoran A., Nystrand M. "Taking Students Seriously". In Newman F. (ed.) *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, 1992. New York City, New York. Teachers College Press, 1992, pp. 40–62.
10. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> (Accessed 2.12.2015)
11. OECD (2013), PISA 2012 Results: Ready to learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs (Volume 3). *PISA OECD Publishing*. 2012. Vol. 3. 520 p. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/97892642091170-en> (Accessed 2.12.2015)

Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология»

Андрущенко Т. Ю.,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»), Волгоград, Россия, tandr@vspu.ru

Шашлова Г. М.,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»), Волгоград, Россия, kolosova_g@inbox.ru

Шубина А. С.,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»), Волгоград, Россия, shubina-as@yandex.ru

Представлен опыт разработки и основные результаты апробации модуля «Психологическая диагностика обучающихся» магистерской программы «Школьная психология» по направлению «Психолого-педагогическое образование». Обсуждаются современные контексты проектирования образовательных модулей, заданные идеями культурно-исторического подхода научной школы Л.С. Выготского, теорий учебной деятельности и развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, коллективно-распределенной учебной деятельности В.В. Рубцова. Проанализированы проблемы становления профессиональной компетентности педагогов-психологов на вузовском этапе обучения. Показана взаимосвязь содержания подготовки ма-

Для цитаты:

Андрущенко Т. Ю., Шашлова Г. М., Шубина А. С. Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 31–39. doi: 10.17759/pse.2015200403

* *Андрущенко Татьяна Юрьевна.* Кандидат психологических наук, профессор, декан факультета психологии и социальной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»), Волгоград, Россия, e-mail: tandr@vspu.ru

** *Шашлова Галина Михайловна.* Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»), Волгоград, Россия, e-mail: kolosova_g@inbox.ru

*** *Шубина Анна Сергеевна.* Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»), Волгоград, Россия, e-mail: shubina-as@yandex.ru

гистров с требованиями Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Особое внимание в контексте сетевого взаимодействия образовательных организаций уделено содержанию и организации распределенной практики как основному условию формирования профессиональных компетенций магистров и их готовности к реализации трудовых функций.

Ключевые слова: деятельностный подход, компетентностный подход, модуль основной профессиональной образовательной программы, сетевое взаимодействие, психологическая диагностика обучающихся, профессиональные компетенции магистрантов, Федеральные государственные образовательные стандарты общего и высшего образования, Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Изменение содержания и форм организации обучения по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (магистерская программа «Школьная психология») определены необходимостью приведения целей и средств основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) подготовки магистрантов в соответствие с требованиями утвержденных документов – Профессионального стандарта педагога-психолога, Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования всех уровней.

Современные контексты проектирования образовательных модулей

Широкий теоретический контекст построения новой модели ОПОП магистратуры задан идеями культурно-исторического подхода научной школы Л.С. Выготского [3], получившими развитие в теории развивающего обучения В.В. Давыдова [4], теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [4; 10] коллективно-распределенной учебной деятельности В.В. Рубцова [9] и др. Требования к модернизации ОПОП определены задачами усиления практико-ориентированной подготовки будущих педагогов на основе последовательной реализации деятельностного подхода [7; 9].

Цель профессионального образования педагога-психолога в рамках модуля «Психологическая диагностика обучающихся» магистерской программы «Школьная психология» – подготовка квалифицированного специалиста, обладающего системой общекультурных и профессиональных компетен-

ций, способного и готового к самостоятельной профессиональной психодиагностической деятельности в условиях реальной работы в современной образовательной организации.

Предмет формирования профессиональной компетентности магистрантов в области решения задач психодиагностической деятельности в образовании имеет сложный характер, который представлен тремя следующими составляющими:

- теоретическая компетентность – как ориентировка магистранта в системе теоретического знания, охватывающего области задач, содержания и организации психодиагностической деятельности;

- инструментальная компетентность – как система средств, способов, технологий организации и проведения психологической диагностики с обучающимися на разных этапах их образования, содержательного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса;

- профессионально-личностная компетентность, которая определяется ценностно-смысловым содержанием психодиагностической деятельности (профессиональной мотивацией, позицией во взаимодействии с субъектами образовательного процесса, рефлексивной позицией и др.).

Проектирование модуля «Психологическая диагностика обучающихся» в рамках магистерской программы «Школьная психология» определено содержанием следующих актуальных нормативных документов:

- Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в плане общих целевых ориентиров содержа-

ния профессиональной деятельности, определения ее «идеальной формы»;

- федеральные государственные образовательные стандарты общего образования всех уровней в области предмета профессиональной деятельности педагога-психолога, заданного в виде системы соответствующих образовательных результатов обучающихся;

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования психолого-педагогического направления в части определения образовательных результатов, условий построения и реализации образовательных программ, места психологической диагностики в общей структуре профессиональных компетенций магистра.

Общая характеристика содержания модуля образовательной программы

Содержание модуля, согласно учебному плану, включало две теоретические дисциплины по психодиагностике, дисциплину по выбору в области методов психолого-педагогического исследования, практикум (на выбор студента) и производственную практику распределенного типа.

Каждая дисциплина модуля вносила определенный вклад в формирование компетенций магистрантов в области психологической диагностики, согласно ФГОС ВО, и в формирование их готовности к выполнению трудовых действий, согласно требованиям стандарта профессиональной деятельности педагога-психолога.

Дисциплина «Теория и методология психологической диагностики обучающихся» (разработчик – А.С. Шубина, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «ВГСПУ») позволяет магистрантам осознать целостность, системность диагностической деятельности, выстроить диагностическую работу с обучающимися на основе методологических позиций культурно-исторического и деятельностного подходов. Итогом изучения дисциплины становится готовность магистрантов определять отношения между теоретическим и прикладным знанием через квалификацию психологических проблем обучающегося, формулировать соответствующие гипотезы и прогнозы развития.

Дисциплина «Психодиагностика в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся» (разработчик – Г.М. Шашлова, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «ВГСПУ») ориентирована на формирование у магистрантов теоретических и инструментальных компетенций в области психодиагностики содержания и качества образовательных результатов. В ее рамках осуществляется подготовка магистрантов к реализации скрининговых обследований (мониторинга) с целью анализа динамики психического развития детей и подростков, определения лиц, нуждающихся в психологической помощи.

Дисциплины «Математическая статистика» и «Количественный анализ эмпирических данных в психологии и педагогике» (разработчик – М.Г. Сорокова, профессор кафедры прикладной математики факультета Информационных технологий ГБОУ ВПО «МГППУ») позволяют сформировать способность и готовность магистрантов к применению основных методов количественного анализа для обработки данных в рамках психодиагностической работы. Логика построения дисциплин, подчиненных общей цели модуля, была связана с решением типичных исследовательских и практических задач, требующих применения методов аналитической статистики.

Практикум «Психологическая диагностика одаренности, склонностей и способностей обучающихся» (разработчик – В.С. Юркевич, профессор кафедры возрастной психологии ГБОУ ВПО «МГППУ») позволяет магистрантам подготовиться к изучению интересов, склонностей, способностей обучающихся, предпосылок одаренности. Особый акцент разработчиком программы сделан на потенциал, ресурсы и способности обучающихся, в отличие от традиционной психодиагностики, связанной с дефицитностью психического развития.

Практикум «Психодиагностика в структуре психологической помощи лицам с трудностями обучения, развития и социальной адаптации» (разработчик – Л.М. Петрова, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «ВГСПУ») позволяет магистрантам целенаправленно овладеть алгоритмом организации диагностики детей и подростков,

испытывающих трудности в обучении, развитии, социальной адаптации и способами планирования возможной психологической помощи на основании результатов диагностических обследований.

Содержание и роль распределенной практики в структуре образовательного модуля

Модель углубленной профессионально-ориентированной (производственной) практики в рамках модуля «Психологическая диагностика обучающихся» построена на основе реализации деятельностного и компетентного подходов [4; 7; 9; 10]. Необходимость новой организации углубленной практики будущих педагогов-психологов связана с преодолением ограничений, сложившихся традиций профессионального образования. Можно выделить, как минимум, две проблемы становления профессиональной компетентности специалиста, которые обнаруживаются на вузовском этапе обучения, – оторванность теории от практического контекста происхождения и применения знаний, а также формальность приобретаемых знаний [1].

Проблема разрыва теории и практики часто связана с необходимостью передачи студентам большого объема знаний, накопленного в той или иной области, и в связи с этим – потерей особого момента – осознания, рефлексии происхождения научного знания и его адресности. В то же время, согласно теории учебно-профессиональной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), любая учебная задача, реализующая теоретическое отношение к тому или иному классу ситуаций, возникает из невозможности решения практической задачи. Именно поэтому освоение студентами модуля начиналось с практики, а не с традиционного изучения теоретических схем и моделей в «готовом виде». Введение распределенного формата практики позволило последовательно снимать противоречия, неизбежно обнаруживающие себя во взаимодействии теоретической и собственно практической составляющих учебно-профессиональной деятельности будущего педагога-психолога.

Проблема преодоления формального

знания. Студенты плохо понимают язык научных публикаций, часто воспринимают идеи, позиции авторов научных теорий отстраненно, без личностной причастности. Как пишет Э.В. Ильенков, эта проблема возникает потому, что знание задано человеку в неадекватной форме, представляет собой не действительное знание, а похожий на него суррогат. Вместо знания подлинного предмета своей будущей профессиональной деятельности студент усваивает систему фраз о предмете, которая оторвана от практической реальности, или наглядные примеры с готовыми свойствами [6]. Только в условиях специально организованных ситуаций получения студентом знания в ходе реального практического изучения предметного материала можно исследовать его подлинную, объективную природу и характер.

Следовательно, углубленная профессионально-ориентированная практика обнаруживает свою роль в усвоении студентом теоретических знаний, обеспечивая условия их становления как подлинных, адекватных своему истинному предмету. Понимание студентами неразрывных связей теории и практики в условиях модульной организации обучения определяет их готовность применять теоретические знания в работе с реальными случаями.

Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов в области психодиагностической деятельности требует расширенного и распределенного формата проведения практики, включения ее в контекст сетевого взаимодействия вуза и образовательной организации. В связи с этим в рамках модуля «Психологическая диагностика обучающихся» школа выступила равноправным партнером вуза по реализации магистерской программы «Школьная психология». Вуз и образовательная организация распределяли ответственность за формирование заявленных компетенций – каждая компетенция формировалась в рамках вузовских занятий («знать» и «уметь») и в реальной профессиональной деятельности – на базе стажировочных площадок («владеть» и «приобрести опыт деятельности»). Сетевое взаимодействие образовательных организаций создавало возможности для осознания

магистрантами своей личной и коллективной ответственности в достижении качества результатов деятельности, для проявления готовности к самостоятельному осуществлению психодиагностической работы.

Более подробное описание программы практики в структуре модуля «Психологическая диагностика обучающихся» представлено в статье Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашловой [2].

Результаты освоения образовательного модуля

Содержание промежуточной и итоговой аттестации в рамках модуля «Психологическая диагностика обучающихся» ориентировано на проверку сформированности всех компонентов профессиональной деятельности, заявленных в Профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [8].

Итоговая аттестация магистрантов реализована через выполнение обучающимися комплексных заданий, соответствующих содержанию ряда задач профессиональной деятельности в области психологической диагностики. Содержание и процедура проведения итогового экзамена по модулю предусматривали возможность рефлексии выполнения задания и сформированности компетенций самим студентом (самооценивание результата выполнения комплексного задания). Эта инновация была обусловлена важностью рефлексивного характера учения в рамках деятельностного подхода, когда студент осознает, как и чему он учится, занимает субъектную позицию по отношению к собственной профессионализации, развивает умение самооценивания.

Оценивая результаты реализации модуля, студенты выделили следующие свои достижения: «появилось более четкое понимание сути диагностической деятельности», «улучшились умения обработки и интерпретации результатов», «появилась возможность реального применения теоретических основ в практической деятельности». Прогностическая оценка студентами освоения модуля показала, что они связывали дальнейшие возможности своего развития в области психодиагностики «с получением опыта индивидуальной работы со слушателем», а также в целом высоко оценивали возможности модуля для «своего становления в профессиональном сообществе».

По итогам апробации модуля в рамках проекта модернизации педагогического образования была проведена независимая экспертиза в формате компьютерного тестирования магистрантов. Квалификационное испытание включало профессиональный тест и ситуационные задачи, проверяющие сформированность профессиональных действий в соответствии с Профессиональным стандартом (представлены на рис. 2 цифровыми обозначениями от 134 до 139)¹. Результаты компьютерного тестирования показали, что все трудовые действия, подлежащие оцениванию, освоены магистрантами в достаточной степени.

Данные, представленные на рис. 1, свидетельствуют о том, что эффективность освоения студентами ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» всех оцениваемых трудовых действий выше порогового значения (более 60%).

Анализ опыта апробации модуля «Психологическая диагностика обучающихся» позволил выделить следующие условия формирования готовности выпускников магистерской программы к профессиональной деятельности:

¹ 134 – 1.5.1. Психологическая диагностика с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы.

135 – 1.5.2. Скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики психического развития обучающихся, определение лиц, нуждающихся в психологической помощи.

136 – 1.5.3. Составление психолого-педагогических заключений по результатам диагностического обследования с целью ориентации педагогов, преподавателей, администрации образовательных организаций и родителей (законных представителей) в проблемах личностного и социального развития обучающихся.

138 – 1.5.5. Изучение интересов, склонностей, способностей обучающихся, предпосылок одаренности.

139 – 1.5.6. Осуществление с целью помощи в профориентации комплекса диагностических мероприятий по изучению способностей, склонностей, направленности и мотивации, личностных, характерологических и прочих особенностей обучающихся в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования соответствующего уровня.

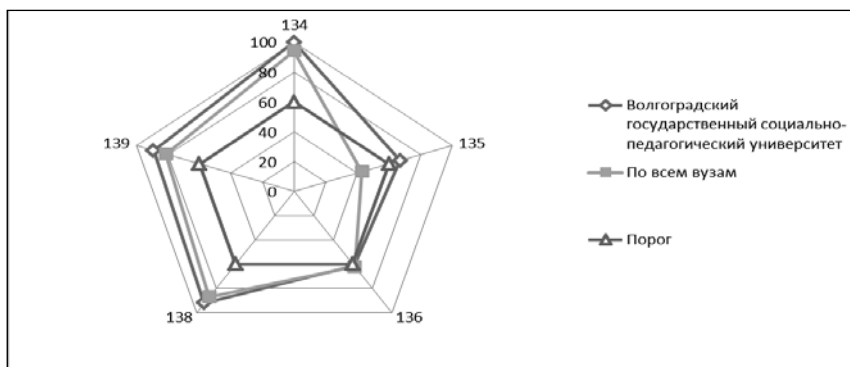


Рис. 1. Эффективность освоения трудовых действий модуля «Психологическая диагностика обучающихся» в ВГСПУ

- ориентация содержания каждого учебного модуля основной профессиональной образовательной программы на соответствующие трудовые функции Профессионального стандарта педагога-психолога;

- привлечение к проектированию образовательных программ членов профессионального сообщества на уровне межвузовского и школьно-вузовского партнерства в формате общественных обсуждений, экспертиз и пр.;

- реализация практикоориентированного характера обучения магистрантов через отбор содержания, изменение форм и методов обучения, внедрение учебных и производственных практик распределенного типа;

- усиление научно-исследовательского и рефлексивного компонентов обучения магистрантов, обуславливающих построение новых профессиональных действий в условиях реальной практики;

- внедрение алгоритмов сетевого взаимодействия образовательных организаций, целенаправленная подготовка педагогов-психологов к выполнению роли супервизоров

и определение порядка присвоения статуса супервизора стажировочной площадки;

- разработка программно-методического сопровождения, соответствующего задачам компетентностного подхода;

- совершенствование процедур, способов оценивания и фиксации сформированности компетенций у студентов на базе вуза и стажировочных площадок, включающих независимую экспертизу и оценку образовательных результатов самими обучающимися.

Модуль «Психологическая диагностика обучающихся» как комплексная образовательная практико-теоретическая единица прошел апробацию на базе ФГБОУ ВПО «ВГСПУ», ГБОУ ВПО МГППУ, ФГБОУ ВПО «УрГПУ» (все в апробации приняли участие 47 студентов) и общественные обсуждения, получил положительную оценку экспертов, в связи с чем может быть включен в общедоступную библиотеку модулей и использован при проектировании основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Финансирование

Разработка модуля «Психологическая диагностика обучающихся» проведена коллективом преподавателей ГБОУ ВПО «МГППУ» и ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» в процессе выполнения работ в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту № 2014-04.03-05-043-Ф-107.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов». Модуль апробирован на базе ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» и ФГБОУ ВПО «УрГПУ».

Литература

1. Андрущенко Т.Ю. Практика в системе профессионального становления студентов помогающих профессий / Практика – путь к профессионализму: партнерство университетов и социальных учреждений в практическом обучении социальных работников: Материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Уральский государственный университет имени А.М. Горького, 29–30 ноября 2004 года / Под ред. А.В. Старшиновой. Екатеринбург: Изд-во Уральского госуниверситета, 2004. С. 75–79.
2. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Профессионально-ориентированная практика магистрантов в структуре модуля «Психологическая диагностика обучающихся» основной профессиональной образовательной программы «Школьная психология» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 2 (7). С. 69–80.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–314.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 383 с.
5. Егорова М.А., Кузнецова О.В., Леонова О.И. Условия реализации ФГОС ВПО 050400 «Психолого-педагогическое образование»: концепция практико-ориентированной подготовки // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 2. С. 63–72.
6. Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Э.В. Ильенков. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 381–387.
7. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №2. С.1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 01.10.2015).
8. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Минтруда России № 514н от 24.07.2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)” // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (дата обращения: 01.10.2015).
9. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

The Practice-oriented Model of «School Psychology» Master's Program

Andrushchenko T. Ju. *,

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, tandr@vspu.ru

Shashlova G. M. **,

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, kolosova_g@inbox.ru

Shubina A. S. ***,

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, shubina-as@yandex.ru

For citation:

Andrushchenko T. Ju., Shashlova G. M., Shubina A. S. The Practice-oriented Model of "School Psychology" Master's Program. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 31–39 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200403

* Andrushchenko Tat'yana Yur'evna. PhD (Psychology), Dean, Department of Psychology and Social Work, Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: tandr@vspu.ru

** Shashlova Galina Mikhailovna. PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: kolosova_g@inbox.ru

*** Shubina Anna Sergeevna. PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: shubina-as@yandex.ru

We presented the experience in the development and testing the module “Psychological diagnosis of students” of the “School psychology” master program in “Psychological and pedagogical education” training direction. We discussed contemporary contexts of design educational modules that are defined by ideas of cultural-historical approach of the scientific school of L.S. Vygotsky, educational theories and activities of developing education by D.B. Elkonin, V.V. Davydov, collectively distributed educational activity of V.V. Rubtsov. We analyzed the issue of professional competence training in educational psychologists at higher education. We presented the connection between the content of masters training and the requirements of the Professional standard “Teacher-psychologist (the psychologist in education)”. Within the context of the network of educational organizations we paid special attention to the content and organization of distributed practice as the basic condition of master’s professional competences formation and their readiness for the implementation of the working activities.

Keywords: activity approach, competence approach, module of basic professional educational program, networking, psychological diagnosis of students, professional competence of undergraduates, Federal state educational standards of General and higher education, the Professional standard “Teacher-psychologist (the psychologist in education)”.

Acknowledgements

Module “Psychological diagnosis of students” was developed by teaching staff of Moscow State University of Psychology & Education and Volgograd State Socio-Pedagogical University in a scope of the Government Contract # 05.043.12.0018 d.d. 05.23.2014 r. for project #2014-04.03-05-043-Ф-107.056 «Developing and testing new modules of basic professional educational pedagogical master program in a frame of «Education and Pedagogy» integrated professional group, Psycho-Pedagogical training direction (Educational Psychologist) based on networking of higher and secondary educational organizations with enhanced work experience internship. The module was tested in Volgograd State Socio-Pedagogical University and Ural State Pedagogical University.

References

1. Professional’nyi standart «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» [Elektronnyi resurs] [Professional standard “Teacher-psychologist (the psychologist in education)”. Ministerstvo truda i sotsial’noi zashchity Rossiiskoi Federatsii [Ministry of labor and social defence of Russian Federation]. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (Accessed 01.10.2015).
2. Andrushchenko T.Yu. Praktika v sisteme professional’nogo stanovleniya studentov pomagayushchikh professii [Practice in the system of professional formation of students of helping professions]. *Praktika – put’ k professionalizmu: partnerstvo universitetov i sotsial’nykh uchrezhdenii v prakticheskom obuchenii sotsial’nykh rabotnikov*. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Ekaterinburg, 29-30 noyabrya 2004 g.) [Practice is the path to professionalism: partnerships of universities and social institutions in the practical training of social workers. Proceedings of the international scientific-practical conference]. Ekaterinburg: Publ. Ural’skogo gosuniversiteta, 2004, pp. 75–79.
3. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Professional’no-orientirovannaya praktika magistrantov v strukture modulya «Psikhologicheskaya diagnostika obuchayushchikhsya» osnovnoi professional’noi obrazovatel’noi programmy «Shkol’naya psikhologiya» [Professionally-oriented practice undergraduates in the structure of the module “Psychological diagnosis of learners” basic professional educational program “School psychology”]. *Byulleten’ Uchebno-metodicheskogo ob’edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of the Methodological Association Russian universities on psychological-pedagogical education], 2014, no. 2 (7), pp. 69–80.
4. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of the highest mental functions]. In Vygotskii L.S. *Sobr. soch.: v 6 t.* T. 3. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983, pp. 5–314.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow, Publ. Intor, 1996. 383 p.
6. Egorova M.A., Kuznetsova O.V., Leonova O.I. Usloviya realizatsii FGOS VPO 050400 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie»: kontseptsiya praktiko-orientirovannoi podgotovki [Conditions the im-

plementation of FSES HPE 050400 "Psychological and pedagogical education": the concept of practice-oriented training]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of the Methodological Association Russian universities on psychological-pedagogical education], 2013, no. 2, pp. 63–72.

7. Il'enkov E.V. Deyatel'nost' i znanie [Activities and knowledge]. In Il'enkov E.V. *Filosofiya i kul'tura* [Philosophy and culture]. Moscow: Publ. Politizdat, 1991, pp. 381–387.

8. 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 [Elektronnyi resurs] [Requirements for upgrading

the basic professional educational programs of preparation of pedagogical staff in accordance with professional standard of the teacher: suggestions for the implementation of activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 01.10.2015) (In Russ., Abstr. in Engl.).

9. Rubtsov V.V. Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social interaction and education: cultural historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2005, no. 1, pp. 14–24 (In Russ., abstr. in Engl.).

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

Проектирование развивающих образовательных ситуаций во внеурочной деятельности младших школьников

Укропова А. В. *,
ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
a.ucropova.psy@yandex.ru.

Приводятся результаты апробации развивающих образовательных ситуаций. Ситуации разработаны для учащихся первых классов на материале предметной области «Окружающий мир». Выборку исследования составили 84 ученика первых классов двух школ г. Москвы. С экспериментальной группой проведены развивающие занятия. Приводятся фрагменты двух развивающих занятий на основе заданий из учебника А.А. Плешкова «Окружающий мир», в основе которых – обсуждение с учениками метапредметного содержания различных явлений, например: особенности живого и неживого, существование вещей в разное историческое время (сейчас и 200 лет назад). В качестве метапредметных компетенций в рамках данной работы рассматривалось умение анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, рефлексировать способ действия. Развитие метапредметных компетенций обучающихся оценивалось по методике диагностики теоретического мышления А.З. Зака. Установлено, что после проведения развивающих занятий у испытуемых экспериментальной группы значительно улучшились показатели развития метапредметных компетенций, а в контрольной группе показатели практически не изменились. Делается вывод о том, что содержание развивающих образовательных ситуаций положительно влияет на развитие метапредметных компетенций у обучающихся первого класса.

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

Федеральный государственный стандарт общего начального образования ставит задачу формирования метапредметных компетенций и достижения учащимися метапредмет-

ных результатов, которые, как форма основ теоретического мышления, являются следствием развития ученика, а не простой передачи данных. В деятельности учителя важна

Для цитаты:

Укропова А.В. Проектирование развивающих образовательных ситуаций во внеурочной деятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 40–45. doi: 10.17759/pse.2015200404

* Укропова Анна Викторовна. Аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: a.ucropova.psy@yandex.ru.

организация коллективной мыслительной работы учащихся, а проектная часть этой деятельности представляет собой сценирование учебно-развивающих ситуаций [4].

Нами разработаны развивающие образовательные ситуации для учащихся первых классов на материале предметной области «Окружающий мир». Здесь представлены результаты апробации спроектированных развивающих образовательных ситуаций. Пилотажное исследование проведено с декабря 2014 г. по май 2015 г. в двух общеобразовательных школах г. Москвы, где в начальных классах обучаются по учебно-методическому комплексу «Школа России» с использованием учебника «Окружающий мир» А.А. Плешакова. Выборку составили ученики первых классов. Общее количество испытуемых составило 84 ученика: экспериментальная груп-

па – 41 учащийся, контрольная группа – 43 учащихся начальной школы.

На первом этапе исследования в групповой форме проведена диагностика уровня развития мышления всех учащихся по методике А.З. Зака [6]. Данные представлены в табл. 1. Выполнение всех 22 задач говорит о высоком уровне сформированности у первоклассников теоретического способа решения проблем, теоретического подхода к проблемным ситуациям. Выявляется умение учащихся производить действия в уме, заменять отношение на обратное (больше–меньше), анализировать условия задачи, особенности развития рефлексии, способность выявлять структурную общность заданий.

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

Таблица 1

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (41)	61% (25)	34% (14)	5% (2)
Контрольная группа (43)	61% (26)	23%(10)	16% (7)

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что различия между группами по критерию t Стьюдента оказались незначимыми ($p \leq 0,05$).

На втором этапе исследования была проведена апробация развивающих образовательных ситуаций с экспериментальной группой в рамках внеурочной деятельности младших школьников. Проведен цикл из шести занятий, содержанием которых являлись спроектированные развивающие образовательные ситуации: 1) «Через 10 лет»; 2) «Если бы...»; 3) «Моя дорога в школу»; 4) «Путешествие письма»; 5) «Моя неделя»; 6) «Вкусное меню».

С контрольной группой занятия не прово-

дились. Приведем фрагменты двух занятий.

Фрагмент занятия 1

Дети просматривают слайд-шоу с фотографиями.

Учитель: «Ребята, что вы увидели на фото?» (на фото молодое дерево и многоэтажный панельный дом).

Учащиеся: «Деревья и дома».

На самом деле, на фотографиях было еще много разных объектов: детская площадка, качели, машины, клумбы и т. д. Для того чтобы ответить на вопрос, необходимо проанализировать увиденные картинки. Сначала дети называют все увиденные объекты, затем понимают, что на каждом фото было дерево и дом.

Учитель: «Посмотрите на это дерево, а теперь взгляните на эти дома. Какие они?»

Учащиеся: «Дерево маленькое, еще молодое. Дом большой, многоэтажный».

Дети не сразу приходят к этому выводу, педагог задает вопросы-подсказки.

Учитель: «Представьте, что прошло 10 лет. Что изменилось? Что теперь мы видим на фото? Нарисуйте» (рис. 1).

Рассматриваем рисунки.

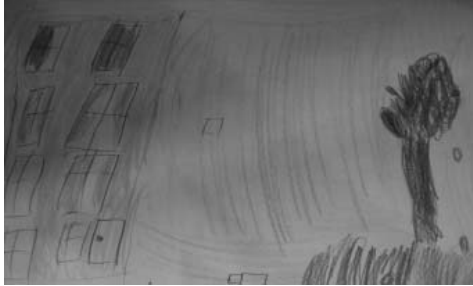


Рис. 1. Рисунок учащегося

Учащиеся делают множество предположений: «Дерево вырастет, а дом нет. Дом может быть покрасят. Дерево будет цвести и т. д.».

Учитель: «Запишем в виде пиктограмм ваши варианты».

Составляется таблица, а варианты дети с помощью учителя зарисовывают в виде пиктограмм (рис. 2). В процессе обсуждения делаем выводы о том, что неживое меняет человек, живое (маленькое дерево) подчинено законам природы.



Рис. 2. Запись пиктограммами в индивидуальном листе

Фрагмент занятия 2

Учитель: «Представьте, что мы переместились на 200 лет назад... Подумайте, что могло быть здесь раньше, а чего не могло быть? Чего вам не хватало бы больше всего из современной жизни? Нарисуйте».

Ситуация одновременно является и обучающей, и диагностической. Ответы детей об игровых устройствах показывают недостаточный анализ ситуации и уровень личностной рефлексии. Ребенок видит наиболее яркие, лежащие на поверхности факты, не прослеживая более глубокие причинно-следственные связи. Такие ответы, как удобная кровать, холодильник, показывают более высокий уровень анализа ситуации (увидеть базовые потребности) и личностной рефлексии, умение воображать.

Задачей проектирования развивающих образовательных ситуаций было создание условий, которые позволяют детям 7–8 лет в рамках групповой дискуссии и индивидуальной работы воображать, анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, рефлексировать, сравнивать. Создан цикл из ше-

сти развивающих образовательных ситуаций для первых классов. Тематика ситуаций совпадает с темами уроков по учебникам предметной линии «Окружающий мир» А.А. Плешакова.

Содержание развивающих образовательных ситуаций стимулирует ребенка к умственной деятельности. У ребенка нет примера решения подобной задачи-ситуации, каждую из них необходимо решить «здесь и сейчас». Поскольку нет опоры на опыт решения подобных задач, на первом занятии ребятам трудно. Они пытаются «подогнать» задание под уже известные типы и решения. Позже приходит понимание того, что пока еще не существует «правильного решения» этой ситуации, осознание чего «окрыляет» детей. Все развивающие образовательные ситуации имеют множественность решения, педагог только направляет и координирует работу детей, позволяя им выстраивать собственные линии решения.

После первого занятия практически все дети отмечают, что было «трудно», вместе с этим они утверждают, что было «интересно». Сначала дети утверждали, что трудно,

но на последующих занятиях соотношение тех, кому трудно и не испытывающих трудности постоянно менялось. Для каждого ребенка какие-то ситуации оказывались сложнее, а какие-то легче. На протяжении всех занятий сохранились крайне высокий познавательный интерес и активность детей. По окончании цикла занятий учащиеся просили о продолжении подобных занятий.

Каждое задание предполагает графическую фиксацию, а не просто разговор. На первом занятии детям объясняется, что такое пиктограмма, это в последствии позволяет пользоваться ею постоянно. Первый раз дети дезориентированы и постоянно спрашивают: «Можно написать?». Им трудно и кажется странным выразить суть одной картинкой. На последующих занятиях учащиеся с каждым разом все легче находят или изобретают подходящие изображения и оперируют ими как на доске, так и на индивидуальных листах бумаги. На занятиях поощряются разные пиктограммы одного предмета, эмоции, ситуации и

т. д. Мы решаем вместе с учащимися, каким изображением воспользуемся на доске, выбираем коллективно тот знак, который наиболее ярко и полно отражает суть. На индивидуальном листе ученик самостоятельно решает, каким будет изображение. Вопрос о фиксации письменной речью, а не графически возникает в процессе работы над каждой развивающей ситуацией, но значительно реже, нежели на первом занятии.

На третьем этапе исследования проведено повторное диагностирование контрольной и экспериментальной групп. Последовательность и структура задач диагностической методики А.З. Зака сохранены, но изменены имена, что создало у детей иллюзию совершенно нового материала. Результаты диагностики представлены в табл. 2, из которой видно, что после проведения развивающих занятий значительно улучшились данные экспериментальной группы, а в контрольной они практически не изменились.

Таблица 2

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (41)	49% (20)	32% (13)	20% (8)
Контрольная группа(43)	56% (24)	28% (12)	16% (7)

Из таблицы видно, что различия между группами по критерию t Стьюдента оказались значимыми ($p \leq 0,001$).

Это позволяет сделать вывод о том, что содержание развивающих образовательных ситуаций положительно влияет на развитие умения анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, рефлексировать способ своих действий при решении задач.

Заключение

Пилотажный эксперимент показал, что

спроектированные нами развивающие образовательные ситуации для внеурочной деятельности оказывают положительное влияние на развитие метапредметных компетенций первоклассников. Это дает основания для продолжения разработки развивающих образовательных ситуаций в предметной области «Окружающий мир» и исследования их влияния на развитие младших школьников более старших возрастов, например, второклассников.

Литература

1. Гуружапов В.А. К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 79–85.
2. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2771.shtml> (дата обращения: 31.07.2015).
3. Гуружапов В.А. Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.
4. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. С.53–60. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.shtml (дата обращения: 31.07.2015)
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
6. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. М.: Знание, 1982. 96 с.
7. Зак А.З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 192 с.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
9. Плешаков А.А. Окружающий мир. 1 класс: учебник для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 95с.
10. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.

Educational Cases Developing in Non-school Activity of Primary School Children

Ukropova A. V. *

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
a.ucropova.psy@yandex.ru.

The article presents testing results of educational cases. The cases were developed for first grade students based on «The world around us» topical area. The sample included 84 first-grade pupils of the two Moscow schools. The experimental group participated in development activities. The article presents fragments of two developing classes based on a textbook «The world around us» by A.A. Pleshkov. Classes were based on discussion of the methasubject content of the such various phenomena as characteristics of living and nonliving, the existence of things in different historical time (now and 200 years ago). In this paper the ability to analyze, compare, to establish causal relationships, to reflect the mode of action were considered as methasubject competencies. Development of these competencies in school-children was evaluated by the diagnosis method based on A.Z. Zak theoretical thinking. According to the diagnosis results, after the developmental activities, metasubject competencies development indicators

For citation:

Ukropova A.V. Educational Cases Developing in Non-school Activity of Primary School Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 40–45 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200404

*Ukropova Anna Viktorovna. Post-graduate Student, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: a.ucropova.psy@yandex.ru

in the experimental group significantly improved in comparison with indicators prior to specialized training. Figures have not changed in the control group, so the data lead to the conclusion that the educational cases content has a positive effect on the development of metasubject competencies in first year school children.

Ключевые слова: primary school age, metasubject competencies, educational cases, "The world around us" topical area.

References

1. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psikhologicheskoy diagnostiki i korrektsii uchebnoy deyatel'nosti na urokah matematiki [To a question of a ratio of psychological diagnostics and correction of educational activity at mathematics lessons]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2000, no. 2, pp. 79–85.
2. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoy kompetentnosti ispytuemykh [Elektronnyy resurs] [To a problem of an assessment of meta-subject competence of examinees [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie.psyedu.ru*, [Psychological Science and Education.psyedu.ru], 2012, no. 1. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (Accessed 31.07.2015).
3. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti resheniy zadach na razvitie metapredmetnykh kompetentsiy v protsesse stsenerovaniya uchitelem uchebno razvivayuschih situatsiy [The accounting of plurality of solutions of tasks on development of metasubject competences of stsenerovaniye process by the teacher of educational developing situations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 40–45. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezultat obucheniia [Elektronnyy resurs] [Ability to analyze the statement of a problem as a metasubject result of learning [An electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education.psyedu.ru]*, 2013, no. 5, pp. 53–60 (Accessed 31.07.2015) (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obucheniya [The theory of developing training]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
6. Zak A.Z. Kak opredelit' uroven' razvitiya myshleniya shkol'nika [How to determine the level of development of student thinking]. Moscow: Znanie, 1982. 96 p.
7. Zak A.Z. Razlichiya v myslitel'noy deyatel'nosti mladshih shkol'nikov [Distinctions in cogitative activity of younger school students] Moscow: Moskovskiy psikhologo sotsialnyy institut, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2000. 192 p.
8. Asmolov A.G. (ed.) Kak proektirovat universalnyie uchebnyie deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysl'ni: posobie dlya uchitelya [How to project universal educational actions at elementary school: from action to thought: grant for the teacher]. Moscow: Prosveschenie, 2008. 151 p.
9. Pleshakov A.A. Okruzhayushchii mir [Surrounding world]. 1 klass. Ucheb. dlya obshcheobrazovaniya uchrezhdenii s prilozheniem na elektronnom nositele. V 2 ch. 2-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 95 p.
10. Sokolov V.L. Opyit diagnostiki analiza i refleksii kak universalnykh uchebnykh deystviy [Experience of diagnostics of the analysis and reflection as universal educational actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 3, pp. 29–33. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obshchego (nachalnogo) obrazovaniya [Federal state educational standard of the general (initial) education]. Moscow: Prosveschenie, 2011. 32 p.

Особенности интеллектуального развития и статус в группе детского сада у детей дошкольного возраста

Ильин В. А.*,

ГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия,
va0405@mail.ru

Хрисанова Е. В.**,

МБ ДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 37
“Рябинка” города Королева; ГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия,
khrisanova.elizaveta@yandex.ru

Представлены результаты исследования интеллектуального развития высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов воспитательных групп ДОУ. Показано, что интеллектуальное развитие высокостатусных и среднестатусных детей в возрасте 4–5 лет выше, чем у их низкостатусных сверстников, прежде всего в таких аспектах, как восприятие, внимание, память. Отмечается, что интегральный показатель высокостатусных испытуемых соответствует среднему либо высокому уровню развития интеллекта. Причем для большинства испытуемых данной категории характерен именно высокий уровень. Интегральный показатель интеллектуального развития среднестатусных испытуемых вполне сопоставим с аналогичным у высокостатусных. Обращается внимание на то, что фактически между двумя данными категориями испытуемых имеет место всего одно, но немаловажное различие – среди высокостатусных отсутствуют дети с интегральным показателем интеллектуального развития ниже среднего. Интегральный показатель интеллектуального развития большинства низкостатусных испытуемых соответствует низкому уровню развития интеллекта.

Через призму понятия «межличностная ситуация развития» проанализирована диалектическая взаимосвязь интеллектуального и социально-психологического развития дошкольников. Представлено методическое обеспечение определения структуры межличностных отношений в воспитательных группах детского сада. По результатам исследования предложен ряд научно-практических рекомендаций.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, статусно-ролевая позиция, межличностная ситуация развития.

Для цитаты:

Ильин В. А., Хрисанова Е. В. Особенности интеллектуального развития и статус в группе детского сада у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 46–56. doi: 10.17759/pse.2015200405

* *Ильин Валерий Александрович.* Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и общей психологии, ГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия, e-mail: va0405@mail.ru

** *Хрисанова Елизавета Валерьевна.* Педагог-психолог, МБ ДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 37 “Рябинка” города Королева»; аспирант, ГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия, e-mail: khrisanova.elizaveta@yandex.ru

В современных условиях одной из ключевых задач дошкольного воспитания и образования представляется не просто целенаправленная подготовка детей к школьному обучению в схеме создания определенного задела, упрощающего освоение программы начальной школы, но полноценное личностное развитие с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Речь идет, по сути дела, о фактической реализации индивидуально-личностного подхода к воспитанию и обучению, интегрирующего психофизиологические и социально-психологические аспекты развития в их целокупности.

В связи с этим заметим, что в отечественной психологии достаточно давно сложилась совершенно отчетливая традиция, в рамках которой вся проблематика развития детей и подростков рассматривалась в контексте возрастной и педагогической психологии, в частности, через призму понятия «зона ближайшего развития», введенного в психологический лексикон Л.С. Выготским и возрастных новообразований, выделенных и описанных в рамках возрастной периодизации Д.Б. Эльконина [10].

Вместе с тем, в целом ряде исследований теоретически обосновано и эмпирически доказано, что полноценное развитие личности уже на самых ранних этапах попросту невозможно вне социально-психологического контекста и, в частности, без учета особенностей межличностной ситуации развития [7]. В связи с этим заметим, что в отличие от достаточно устоявшегося и вполне эвристичного понятия «социальная ситуация развития», описывающего общевозрастные закономерности психического и личностного развития ребенка, понятие «межличностная ситуация развития» конкретизирует микрокультурные условия, непосредственно опосредующие возникновение и последующие изменения индивидуально-личностных особенностей ребенка в процессе его взаимодействия с референтным окружением [6].

В связи с этим представляется целесообразным и, более того, необходимым выявить, хотя бы в первичном, описательном плане, особенности интеллектуального развития у разностатусных членов детских групп и проанализировать на этом материале вза-

имосвязь когнитивного и социального развития личности.

Исходя из высказанных соображений, целью исследования было выявление особенностей интеллектуального развития высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов средневозрастных детских групп дошкольных образовательных учреждений.

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение, согласно которому низкостатусные дети 4–5 лет, включая отвергаемых, отличаются от своих сверстников относительно замедленным развитием восприятия, внимания, памяти. Для проверки данной гипотезы была разработана программа эмпирического исследования, включающая решение следующих задач:

1) на основе анализа литературы по данной проблематике выделить теоретико-методологическую базу, позволяющую адекватно оценить и проанализировать закономерности когнитивного и социально-психологического развития детей среднего дошкольного возраста в их целокупности;

2) сформировать методический пакет, позволяющий оценить особенности интеллектуального и социально-психологического развития в их взаимосвязи, с учетом возрастной специфики;

3) выявить статусно-ролевую структуру межличностных отношений в средневозрастных группах дошкольных образовательных учреждений;

4) осуществить диагностику интеллектуального развития высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов такого рода групп;

5) провести сравнительный анализ особенностей интеллектуального развития трех категорий испытуемых, по его результатам выявить специфику межличностной ситуации развития и сформулировать научно-практические рекомендации.

Последовательное решение данных задач и реализация представленной ниже исследовательской программы в целом позволяют, на наш взгляд, внести реальный вклад в обеспечение полноценного личностного развития на ранних возрастных стадиях в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Описание программы эмпирического исследования

Непосредственной теоретико-методологической основой настоящего исследования, включая разработку методического пакета, анализ и интерпретацию результатов, послужили культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений в контактном сообществе А.В. Петровского, психосоциальная концепция Э. Эриксона.

В качестве методического обеспечения исследования были использованы: для выявления статусно-ролевой позиции испытуемых в детсадовской группе – социометрическая и референтометрическая методики «Два дома» (Р.И. Говорова) [2], внешнее наблюдение, структурированное и полуструктурированное интервью, алгоритм вычисления интегрального статуса индивида в контактном сообществе; для выявления уровня интеллектуального развития – методика диагностики развития психических процессов у дошкольников «Экспресс-диагностика в детском саду» (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко) [8].

Описание хода исследования, представление результатов и их обсуждение

Исследование было проведено в 2013–2015 гг. и осуществлялось в два этапа.

На первом, предварительном, этапе проводился анализ литературы по рассматриваемой проблематике, на основе которого была выделена теоретико-методологическая база исследования, сформулированы гипотеза, цель, задачи и сформирован методический пакет. На этом же этапе была подготовлена эмпирическая база исследования и сформирована выборка испытуемых.

На втором, основном, этапе исследования было осуществлено углубленное изучение выделенных на предшествующем этапе эмпирических референт, осуществлен интерпретационный анализ полученных данных, сформулированы научно-практические рекомендации.

Исследование проводилось на базе четырех дошкольных образовательных учреждений общего профиля г. Королёва.

Всего в исследовании приняли участие 127 дошкольников, в возрасте 4–5 лет, входящих в пять воспитательных групп. Также в исследовании было задействовано 22 воспитателя и педагога, работающих с этими группами.

В ходе реализации основного этапа исследования, прежде всего, в каждой из групп испытуемых с использованием методики «Два дома», в сочетании с методом полуструктурированного интервью, был определен социометрический и референтометрический статус испытуемых.

Поскольку «лобовое» использование стандартного методического приема выявления неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе попросту невозможно, в силу возрастных возможностей испытуемых, ранжирование членов детских групп по признаку «степень властного влияния в группе» было предложено, в рамках структурированного интервью, осуществить воспитателям и педагогам, непосредственно работающим с данными группами.

Далее, с использованием алгоритма вычисления интегрального статуса индивида в системе межличностных отношений в контактном сообществе, выявлялись высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные испытуемые.

В результате, с учетом «высечения», согласно данному алгоритму, испытуемых, находящихся в лиминальной позиции, совокупно по выборке в целом, оказалось 21 высокостатусный испытуемый, 69 среднестатусных и 25 низкостатусных испытуемых.

Параллельно с использованием методики «Экспресс-диагностика в детском саду» диагностировалось интеллектуальное развитие всех испытуемых.

Далее, опираясь на результаты анализа, осуществленного с использованием описательных статистик (пакет SPSS 13.0), мы попытаемся в общих чертах охарактеризовать особенности интеллектуального развития трех групп испытуемых. Результаты анализа распределения данных высокостатусных испытуемых по всем субтестам методики Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко представлены в табл. 1.

Таблица 1

Анализ распределения результатов высокостатусных испытуемых по субтестам методики «Экспресс-диагностика в детском саду»

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
№	Valid	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,55	1,66	1,66	1,77	1,55	1,44	2,00	1,22	1,00	13,88
Median		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	14,00
Mode		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	11,00
Minimum		1,00	,00	1,00	1,00	1,00	,00	2,00	1,00	,00	11,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	17,00
Percentiles	25	1,00	1,50	1,00	1,50	1,00	1,00	2,00	1,00	,500	11,50
	50	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	14,00
	75	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,50	1,50	15,50

Примечание: Порядок субтестов.

1. Восприятие.
2. Общая осведомленность.
3. Мышление.
4. Восприятие, мышление.
5. Память.
6. Внимание.
7. Мышление.
8. Воображение.
9. Сумма баллов.

Данная последовательность относится и к последующим таблицам.

Для удобства восприятия и оценки полученных данных, мы, на данном этапе рассмотрения, остановимся на интегральном показателе развития интеллекта.

Наиболее компактным, с точки зрения тестовых норм, выглядит распределение результатов высокостатусных испытуемых.

Минимальный результат по данному фактору теста у представителей данной группы составляет 11 баллов, максимальный балл – 17, т. е. показатели интеллектуального развития всех высокостатусных дошкольников в возрасте 4–5 лет, согласно тестовым нормам, оказываются в тестовых параметрах «средний–высокий уровень». Существенно важно при этом, что границы второго квартиля распределения результатов данной подвыборки оказываются в пределах 11,5–14, т. е. более 50% высокостатусных испытуемых имеют интегрально высокий уровень развития интеллекта.

Результаты анализа распределения данных среднестатусных испытуемых представлены в табл. 2.

Таблица 2

Анализ распределения результатов среднестатусных испытуемых по субтестам методики «Экспресс-диагностика в детском саду»

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
№	Valid	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,61	1,73	1,65	1,42	1,73	1,30	1,92	1,23	1,07	13,69
Median		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	13,50
Mode		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	13,00
Minimum		,00	1,00	1,00	,00	,00	,00	1,00	1,00	,00	7,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	17,00
Percentiles	25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,75	,750	2,00	1,00	1,00	12,00
	50	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	13,50
	75	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,25	1,25	16,00

Как видно из представленной таблицы, подвыборка среднестатусных испытуемых достаточно заметно отличается от высокостатусных, прежде всего по нижней границе распределения. Минимальное значение интегрального показателя интеллектуального развития для данной категории испытуемых составляет 7 баллов, т.е., согласно тестовым нормам, оказывается в области низкого уровня развития интеллекта. Однако, как показывает анализ распределения по квартилям, это, скорее всего, артефакт (максимальное значение по подвыборке, как и в случае высокостатусных, составляет 17 баллов).

Так, первый квартиль рассматриваемого распределения, локализуется в диапазоне от 7 до 12 баллов. Это означает, что свыше 75% среднестатусных испытуемых имеют, соглас-

но тестовым нормам, как минимум, средний уровень интеллектуального развития. В связи с этим отметим, что верхняя граница второго квартиля составляет 13,5 баллов, т.е., по сути дела, 50% среднестатусных испытуемых имеют высокий уровень интеллектуального развития.

Иными словами, интегральный показатель интеллектуального развития среднестатусных испытуемых вполне сопоставим с аналогичным у высокостатусных. Фактически, между двумя данными категориями испытуемых имеет место всего одно, но немаловажное различие – среди высокостатусных отсутствуют дети с интегральным показателем интеллектуального развития ниже среднего.

Результаты анализа распределения данных низкостатусных испытуемых представлены в табл. 3.

Таблица 3

Анализ распределения результатов низкостатусных испытуемых по субтестам методики «Экспресс-диагностика в детском саду»

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
№	Valid	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	Missing	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Mean		1,44	1,22	1,55	1,11	1,11	1,00	1,11	1,11	1,11	10,77
Median		1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	12,00
Mode		1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	,00	2,00	1,00	1,00	15,00
Minimum		1,00	,00	1,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	3,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	18,00
Percentiles	25	1,00	1,00	1,00	,50	,00	,00	,0000	1,00	1,00	6,00
	50	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	12,00
	75	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,50	1,50	15,00

Итак, продолжая рассмотрение в той же логике, прежде всего отметим, что результаты низкостатусных испытуемых характеризуются максимальным разбросом – от 3 до 18 баллов.

При этом результаты более чем 50% испытуемых, согласно тестовым нормам (верхняя граница второго квартиля – 12 баллов), из данной подвыборки оказываются в параметрах низкого уровня интеллектуального развития. В то же время необходимо особо оговорить, что примерно 25% низкостатусных испытуемых имеют высокий уровень интеллектуального развития (нижняя граница четвертого квартиля составляет 15 баллов).

Для проверки статистической достоверности и детализации данных различий был осуществлен, с использованием критерия Манна–Уитни, анализ различий, как по интегральному показателю, так и по всем факто-

рам теста «Экспресс-диагностика в детском саду».

В результате проведенного анализа оказалось, что по интегральному показателю интеллекта между тремя подгруппами испытуемых статистически значимые различия отсутствуют. При этом имеют место значимые различия между результатами высокостатусных и низкостатусных испытуемых по факторам «восприятие», «мышление», «внимание». Между результатами среднестатусных и низкостатусных испытуемых по факторам «память» и «внимание» (во всех случаях уровень асимптотической значимости U-критерия – $p < 0,05$). Между результатами высокостатусных и среднестатусных значимых различий выявлено не было.

Таким образом, гипотеза исследования в целом подтвердилась.

На практике (что подтверждается и результатами целенаправленного наблюдения)

это означает, что большинство высокостатусных и среднестатусных испытуемых выполняли соответствующие субтесты методики «Экспресс-диагностика в детском саду» в полном объеме без помощи взрослых. В то же время абсолютное большинство низкостатусных испытуемых выполняли эти субтесты частично, при помощи взрослых, либо вовсе не справлялись с заданием. То есть уровень развития восприятия, внимания и памяти у низкостатусных воспитанников ДОО реально ниже, чем у их высокостатусных и среднестатусных сверстников.

Понять взаимосвязь выявленных таким образом особенностей интеллектуального развития и статусно-ролевой позиции у детей 4–5 лет в контексте межличностной ситуации развития позволяет их интерпретация с позиций психосоциальной теории.

Характеризуя межличностную ситуацию развития на данной стадии эпигенетического цикла в целом, Э. Эриксон отмечал, что «...в совместной деятельности и понятных ребенку играх может развиваться сотрудничество между отцом и сыном, матерью и дочерью, накапливаться важный опыт признания равенства ценности обеих сторон, несмотря на неравенство графиков развития. Такое сотрудничество – надолго остающееся богатство не только для родителей и ребенка, но и для общества в целом, потому что служит противовесом для той глубоко спрятанной ненависти, которая идет просто от разницы в величине или возрасте» [11, с.131]. Добавим, что, как показано в ряде работ, все сказанное справедливо в контексте межличностной ситуации развития, на данном этапе применительно к взаимодействию ребенка не только с родителями, но и с воспитателями и педагогами ДООУ [7].

Достаточно очевидно, что статусно-ролевая позиция детей данного возраста в среде сверстников в значительной степени опосредуется именно отношениями с воспитателями и педагогами и их оценкой личностной активности воспитанников (эмпирически это подтверждено, в частности, исследованиями факторов, влияющих на социометрический статус ребенка данного возраста: Айронсмит М., Веракса А.Н., Веракса Н.Е.,

Дубиницкая К.А. и др.) [3].

Вряд ли требует специального доказательства утверждение, что факторы, по которым были выявлены значимые различия между низкостатусными испытуемыми и их сверстниками, играют существенную роль именно в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми вообще и в педагогическом контексте, в особенности [1].

Также немаловажно, что, согласно психосоциальной теории, в качестве интегрирующего фактора развития инициативы ребенка (напомним, что базисный конфликт третьей стадии эпигенетического цикла характеризуется дихотомией «инициатива против чувства вины») на данном этапе развития выступает формирующееся чувство моральной ответственности, которое объединяет в себе все институциональные требования взрослых в отношении допустимости и недопустимости того или иного поведения. По сути дела, речь идет о начале формирования ключевого в схеме возрастного развития, по Д.Б. Эльконину, новообразования старшего дошкольного возраста, а именно произвольности. Понятно, что такие показатели интеллектуального развития ребенка, как восприятие, внимание и память, опять-таки, оказываются критично важными в данном контексте.

Заметим, что, согласно психосоциальной концепции, прямым результатом позитивного разрешения базисного конфликта третьей стадии эпигенетического цикла является формирование эго-силы, которую Э. Эриксон обозначил как чувство цели. В социально-психологическом плане данная эго-сила проявляется, в частности, в открытости индивида новому опыту и ролевому экспериментированию, мотивации достижения и установке на сотрудничество с окружающими [5].

И, напротив, деструктивное разрешение данного конфликта влечет за собой интеллектуальную и поведенческую ригидность, доминирование установки на избегание неудач, склонность к демонстративному и аффективному поведению. Как показано в ряде работ (Ильин В.А., Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М., Минакова Е.А. и др.) дети школьного возраста с тотальной ролевой фиксацией, как

правило, занимают в классе отчетливо выраженную позицию «ведомых», не редко становятся объектам насмешек и издевательств, активно ищут поддержки и защиты у взрослых и высокостатусных одноклассников [6].

Заметим, что если общий высокий уровень интеллектуального развития и выделенных нами в результате проведенного исследования его составляющих у ребенка 4–5 лет способствует достижению им высокой статусно-ролевой позиции в детсадовской группе, то и такого рода позиция, в свою очередь, является важной составляющей благоприятной межличностной ситуации развития.

В частности, повышенное и именно благожелательное внимание педагогов и воспитателей к ребенку безусловно является мощным стимулом для развития чувства моральной ответственности, о котором говорилось выше, а следовательно, и необходимых для его формирования компонентов интеллектуального развития [9]. Более того, активное взаимодействие со значимыми взрослыми, особенно в процессе решения развивающих задач, безусловно является прямой тренировкой восприятия, внимания и памяти ребенка.

Ничуть не менее важным в данном ракурсе рассмотрения оказывается взаимодействие высокостатусного члена детсадовской группы со сверстниками. При том, что данный факт конечно же не вполне осознается детьми этого возраста, высокий статус, в особенности в такой его составляющей, как референтность, не только дает определенного рода преференции, в частности в совместных ролевых и других играх, но и влечет за собой достаточно высокую степень ответственности [4]. В результате, высокостатусный член детсадовской группы оказывается, по сути дела, вынужден не просто задействовать имеющийся интеллектуальный потенциал на «полную мощность», но и постоянно тренировать, развивать его. При этом, что имеет первостепенное значение в рассматриваемом возрасте, такого рода «социальное принуждение» не только не осознается ребенком, но и происходит в максимально комфортных для него социально-психологических условиях.

Таким образом, подводя промежуточный итог, можно констатировать, что вза-

имосвязь между особенностями интеллектуального развития и статусно-ролевой позицией в группах детского сада у детей 4–5 лет носит диалектический характер и выражается в том, что, с одной стороны, высокая или, как минимум, адекватная данному возрасту степень интеллектуального развития способствует достижению высокой позиции в структуре межличностных отношений и, одновременно, такая позиция обеспечивает наиболее благоприятные в социально-психологическом аспекте условия для дальнейшего развития интеллектуальных способностей.

Проведенное исследование и полученные результаты позволяют, на наш взгляд, сформулировать ряд обобщающих выводов и научно-практических рекомендаций как общеметодического, так и прикладного характера.

1. Прежде всего, проведенное исследование подтвердило необходимость целенаправленного выстраивания современного дошкольного образования именно в логике личностного развития детей с реальным учетом их индивидуальных особенностей и потребностей. При этом наиболее оптимальной, на наш взгляд, теоретической базой системного подхода, направленного на реальное, а не декларативное решение данной задачи, является психосоциальная теория развития. Необходимо отметить, называя вещи своими именами, что сложившаяся к настоящему времени практика комплектования групп детского сада – от 25 до 30 детей, – по сути дела, исключает реализацию индивидуального подхода, а равным образом, и сколько-нибудь эффективную работу, направленную на социально-психологическое развитие детского коллектива. Исходя из совершенно обоснованных и неоднократно эмпирически подтвержденных представлений как общемировой, так и собственно отечественной социальной психологии, оптимальная, с данной точки зрения, численность детских групп составляет 10–12 человек.

2. В данной логике представляется совершенно необходимой реальная психологизация деятельности воспитателей и педагогов ДОО. Это означает, в частности, что в рам-

ках профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров акцент должен быть сделан не просто на ознакомлении с особенностями возрастного развития в той или иной системе его периодизации, но на овладении практическими навыками оперативной (с использованием прежде всего методов наблюдения и интервью) диагностики личностного развития детей, социально-психологического развития детской группы, взаимодействия и воздействия, включая оказание эмоциональной поддержки и разрешение межличностных конфликтов с учетом возрастной специфики.

3. Первоочередное внимание педагогов и воспитателей в процессе планирования и реализации развивающих мероприятий должно уделяться не «комфортным» в рамках системы взаимодействия «педагог–воспитанник» и перспективным с точки зрения формальной отчетности высокостатусным, интеллектуально развитым детям, а именно низкостатусным. Это, разумеется, никоим образом не означает игнорирование и, тем более, депривацию высокостатусных членов детской группы.

4. Одной из прямых профессиональных обязанностей психологов, работающих в до-

школьном образовании, должна стать оценка структуры межличностных отношений в дошкольных группах с представлением рекомендаций педагогам и воспитателям о возможностях ее оптимизации, а при необходимости, – непосредственная поддержка, в психологическом плане, прежде всего низкостатусных детей.

5. Одним из ключевых практических средств создания оптимальной, в том числе с точки зрения интеллектуального развития детей, межличностной ситуации развития, позволяющей интегрировать индивидуальные потребности всех членов детской группы, является максимально широкое использование именно ролевых игр, как ведущей деятельности ребенка данного возраста.

Высказанные предложения, разумеется, не являются «окончательным рецептом». Дальнейшее исследование по данной проблематике, в том числе с целью ее расширения и конкретизации, планируется вести в направлении прежде всего расширения объема выборки испытуемых с включением старших дошкольников, а также дальнейшей разработки и апробации методов диагностики социально-психологического развития дошкольных групп.

обществе // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 109–123.

6. Кондратьев М.Ю. Социальный психолог в образовательном учреждении. М.: ПЕР СЭ, 2006. 224 с.

7. Кондратьев М.Ю. Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.

8. Павлова Н.Н. Руденко Л.Г. Экспресс диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. М.: Генезис, 2008. 80 с.

9. Парамонова Л.А. Тарасова К.В., Алиева Т.И. Ребенок 5–6 лет в системе дошкольного образования (к проблеме подготовки к школе) // Психологическая наука и образование. 2005. №2. С. 12–17.

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

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

Литература

1. Веракса Н.Е. Веракса А.Н. Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 560 с.

2. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника: Для занятия с детьми 5–7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 144 с.

3. Веракса Н.Е. Веракса А.Н. Социальная психология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 224с.

4. Денисенкова Н.С., Вырочкова В.В. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №4. С.106–117. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Denisenkova_Vyrotskova.phtml (дата обращения: 05.09.2015).

5. Ильин В.А. Использование психосоциального подхода для изучения социально-психологических процессов в современном

Intellectual Development Features and Status in the Nursery Group in Preschool Age Children

Ilyin V. A. *,

Russian State Social University, Moscow, Russia,
va0405@mail.ru

Khrisanova E. V. **,

Child Development Center - kindergarten № 37 «Ryabinka», Korolyov; Russian State Social University, Moscow, Russia,
khrisanova.elizaveta@yandex.ru

The article presents the results of a study of intellectual development of high-status, middle-status and low-status members of the educational preschool groups. It is shown that the intellectual development of high status and middle status 4-5 years old children is higher than their low-status peers, especially in such aspects as perception, attention, and memory. This integral indicator of high status subjects corresponds to the average or high level of intelligence, and for most of the subjects of this category is characterized by a high level. An integral component of intellectual development of middle-status children is comparable to the one in high-status. In fact, there is only one, but not least, difference between the two categories: among high-status children there is no kids whose integral indicator of intellectual development is below average. Integral indicator of intellectual development of most low-status subjects corresponds to the low intelligence level. We analyzed a dialectical relationship of intellectual, social, and psychological development of preschool children according to the concept of «interpersonal situation of development». The article presents methodical maintenance of structure definition of interpersonal relations in the preschool educational groups. The study proposed a number of scientific and practical recommendations.

Keywords: intellectual development, status and role position, interpersonal development situation.

References

1. Veraksa N.E. Veraksa A.N. Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya [Preschool pedagogy and psychology]. Moscow: Publ. MOZAIKA-SINTEZ, 2014. 560p.
2. Veraksa A.N. Individual'naya psikhologicheskaya diagnostika doshkol'nika: Dlya zanyatiya s det'mi 5-7 let [Individual psychological diagnostics of the preschool child: activities for children 5–7 years]. Moscow: Publ. MOZAIKA-SINTEZ, 2014. 144p.
3. Veraksa N.E. Veraksa A.N. Sotsial'naya psikhologiya: uchebnik dlya stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniya [Social psychology]. Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2011. 224p.
4. Denisenkova N.S., Vyrotskova V.V. Vzaimosvyaz' strategii povedeniya v konfliktnoi situatsii i sotsio-

For citation:

Ilyin V. A., Khrisanova E. V. Intellectual Development Features and Status in the Nursery Group in Preschool Age Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 46–56 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200405

*Ilyin Valeri Aleksandrovich. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chair of Social and General Psychology, Russian State Social University, Moscow, Russia, e-mail: va0405@mail.ru

**Khrisanova Elizaveta Valer'evna. Educational psychologist, Child Development Center - kindergarten #37 «Ryabinka», Korolyov, Post-graduate Student, Russian State Social University, Moscow, Russia, e-mail: khrisanova.elizaveta@yandex.ru

- metricheskogo statusa doshkol'nika v gruppe sverstnikov [The relationship strategy of behavior in conflict situations and sociometric status of preschool children in the peer group][Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014. Vol.6, no. 4, pp. 106–117. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Denisenkova_Vyrotskova.phtml (data obrashcheniya: 05.09.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.)
5. Il'in V.A. Ispol'zovanie psikhosotsial'nogo podkhoda dlya izucheniya sotsial'no-psikhologicheskikh protsessov v sovremennom obshchestve. [Using a psychosocial approach for the study of social and psychological processes in the modern society]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2007, no. 4, pp. 109-123. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Kondrat'ev M.Yu. Sotsial'nyi psikholog v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Social psychologist in education]. Moscow: Publ. PER SE, 2006. 224 p.
7. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika [Alphabet of social psychologist]. Moscow: Publ. PER SE, 2007. 464 p.
8. Pavlova N.N., Rudenko L.G. Ekspress diagnostika v detskom sadu: Komplekt materialov dlya pedagogov-psikhologov detskikh doshkol'nykh obra-zovatel'nykh uchrezhdenii [Express-diagnostics in kindergarten]. Moscow: Publ. Genesis, 2008. 80 p.
9. Paramonova L.A., Tarasova K.V., Alieva T.I. Rebenok 5-6 let v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya (k probleme podgotovki k shkole) [Child of 5-6 years in the system of preschool education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2005, no. 2, pp. 12–17 (In Russ., abstr. in Engl.)
10. El'konin D.B. izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
11. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Tolstykh A.V. (ed.). Moscow: Publ. Izdatel'skaya gruppa "Progress", 1996. 344 p. (In Russ.)

Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды

Осин Е. Н.*,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

Описаны результаты двух исследований, посвященных разработке и валидации шкалы отчуждения в учебной деятельности. В первом из них представлены результаты конфирматорного факторного анализа опросника субъективно отчуждения для учащихся на выборке студентов (N=395) и учащихся старшей школы (N=194). Шкалы опросника демонстрируют высокую внутреннюю согласованность ($\alpha=0,70-0,92$) и предсказуемые связи с показателями субъективного и психологического благополучия, интернальности, осмысленности жизни, общей самооэффективности и жизнестойкости. Во втором исследовании на выборке студентов вузов (N=152) изучались связи отчуждения, выгорания и учебной мотивации с характеристиками учебной среды, благополучием и успеваемостью учащихся. Отмечается, что, согласно построенной модели, учебная мотивация и отчуждение отражают характеристики отношения студента к предмету учебной деятельности, а выгорание – результирующие характеристики процесса деятельности. Выгорание связано с неадекватной сложностью учебных задач, перегрузкой и отчуждением, а отчуждение – с низким уровнем поддержки со стороны преподавателей, недостаточной ясностью требований и нехваткой выбора в рамках учебной деятельности. Отчуждение и выгорание опосредуют связи этих характеристик учебной среды с учебной успешностью и субъективным благополучием студентов.

Ключевые слова: отчуждение, выгорание, утрата смысла, учебная деятельность, высшие учебные заведения.

Для цитаты:

Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 57–74. doi: 10.17759/pse.2015200406

* Осин Евгений Николаевич. Кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

Теоретические основы исследования

По мере развития человеческой культуры растет объем знаний, которые студентам и школьникам приходится с необходимостью осваивать для того, чтобы включиться в человеческую деятельность. Образовательная среда предъявляет все возрастающие требования к учащимся, и соответствие этим требованиям становится для них серьезным вызовом, успешно ответить на который не всегда удается. Результатами чего становятся эмоциональное выгорание, отчуждение от учебной деятельности, утрата продуктивной учебной мотивации.

Понятие выгорания было введено в контексте трудовой деятельности [28], где оно рассматривалось как совокупность симптомов, включающих эмоциональное истощение (ощущение напряжения и хронической усталости в связи с деятельностью), деперсонализацию (цинизм, утрата персонального отношения к деятельности и ее предмету, ощущения осмысленности деятельности), а также редукцию профессиональных достижений (растущее ощущение собственной некомпетентности, снижение объективных результатов деятельности). Исследования в различных контекстах показывают, что выгорание возникает в условиях высоких требований, сопряженных с недостатком ресурсов среды (социальная поддержка, обеспеченность всем необходимым, наличие выбора и обратной связи) и/или низким уровнем личностных ресурсов [13].

В последние годы феномен выгорания успешно изучается в контексте учебной деятельности на уровне как вузов [32], так и школ [30]. Результаты этих исследований хорошо согласуются с данными, полученными на материале трудовой деятельности и позволяют говорить о том, что выгорание связано с высокими требованиями и недостатком ресурсов учебной среды и приводит к низкому уровню учебных достижений и благополучия учащихся [21]. Исследования на выборках школьников показывают, что выгорание связано с внешней учебной мотивацией и нарастает на протяжении учебного года [27].

Определенным ограничением исследований выгорания в контексте учебной деятельности является их феноменологический ха-

рактер и отсутствие развернутых теорий, которые позволили бы объяснить генезис выгорания через его связи не только с воспринимаемыми характеристиками учебной среды, но и с объективными особенностями социальных институтов и образовательных практик. С нашей точки зрения, помочь решить эту задачу может более широкая и междисциплинарная категория отчуждения, которая описывает совокупность взаимосвязанных процессов, разворачивающихся как на индивидуальном, так и на социокультурном уровне [10]. С категорией отчуждения связывают широкий круг более конкретных феноменов, которые изучаются в психологии под названиями цинизма, выгорания, внешней мотивации.

Категория отчуждения коренится, главным образом, в марксистской традиции, где в качестве источника этого явления рассматриваются объективные социально-экономические условия, в которых труд человека утрачивает творческий характер и становится средством для обеспечения биологических потребностей, а круг феноменов отчуждения включает в себя субъективную неудовлетворенность деятельностью, чувство парабощения ею, «слепоту» к ценностям, дегуманизацию отношений и др. [7; 11]. Марксистская теория отчуждения хорошо приложима и к образовательному контексту, где в качестве источника отчуждения рассматривается объективно вынужденный характер учебной деятельности и необходимость выполнения учащимися заданий, которые не связаны с творчеством, а результаты не становятся полезными для общества [36]. В марксистской традиции дискуссионным является вопрос о том, в какой мере отчуждение с необходимостью возникает в силу коллективного характера человеческой деятельности (и, следовательно, неизбежно), а в какой – обусловлено недостатками конкретных социальных институтов и практик (и, следовательно, может быть устранено путем их преобразования).

Другим источником содержаний для категории отчуждения является экзистенциальная традиция, в рамках которой отчуждение рассматривается как субъективное переживание неполного или неподлинного бытия, несоответствия актуального существования челове-

ка тем формам бытия, которые переживаются им как возможные [8; 11]. Здесь, как и в марксистской традиции, имплицитно присутствует нормативное предствление о том, что можно условно назвать сущностью человека, но, в отличие от марксизма, последняя рассматривается не как объективная данность, имеющая социальные корни, а как уникальный для каждого индивида набор возможностей построения и осуществления себя, своей жизни как экзистенциального проекта. Эти возможности переживаются субъективно и связаны с понятиями призвания, экзистенциального смысла жизни, а ситуация отчуждения описывается как ситуация отказа от собственно выбора, поиска и осуществления смысла.

Категория отчуждения пользовалась большой популярностью в социальных науках в 1960–1970-е гг.. Социолог М. Симэн [33; 35] предложил рассматривать отчуждение как совокупность субъективных переживаний и убеждений, отражающих шесть основных содержаний: бессилие, бессмысленность, anomia, ощущение непричастности к культуре, отчуждение от себя (утрата интереса, инструментальное отношение к себе), социальная изоляция. Психолог С. Мадди [6; 23] разработал интегральную теорию отчуждения как экзистенциального невроза, вызванного отказом личности от собственного выбора и индивидуальной жизни и проявляющегося в четырех формах: вегетативность (неспособность поверить в истину, важность или ценность любой реально осуществляемой или воображаемой деятельности), бессилие (неверие в свою способность влиять на жизненные ситуации при сохранении ощущения их важности), нигилизм (убеждение в отсутствии смысла и активность, направленная на его подтверждение путем занятия деструктивной позиции) и авантюризм (компульсивный поиск жизненности, увлеченности в опасных, экстремальных видах деятельности, в силу переживания бессмысленности в повседневной жизни).

Кросс-секционные и лонгитюдные исследования в образовательном контексте показали вклад контролирующей образовательной среды и низкой увлеченности преподавателей в формирование отчуждения, в качестве негативных последствий которого

были обнаружены снижение интереса к учебе, успеваемости, проблемы с поведением [краткий обзор см.: 10]. В многочисленных эмпирических исследованиях отчуждение, как правило, операционализировалось как один или несколько отдельных феноменов из списка, предложенного М. Симэном, что затрудняло соотнесение результатов этих исследований друг с другом и с теоретическим контекстом [34]. Возможно, с этим было связано некоторое падение интереса к отчуждению в 1980-е–начале 1990-х гг., которое впоследствии оказалось временным: в последние годы число работ, использующих эту категорию, в мире вновь растет, в том числе и в сфере образования [17; 19; 26; 36].

Б. Барнхардт и П. Джиннс [17] предложили теорию, согласно которой отчуждение в учебной деятельности выражается в переживании бессилия, бессмысленности учебной деятельности и несоответствия ее содержания собственным интересам учащегося. Причинами отчуждения, по их мнению, являются чрезмерная нагрузка, отсутствие адекватной структуры (ясных целей и критериев), недостаток поддержки со стороны преподавателей и отсутствие возможностей для творчества и выбора в рамках учебы, а результатами отчуждения становятся низкий уровень увлеченности и поверхностный подход к учебе. Положения этой теории в значительной степени повторяют идеи теории самодетерминации, где показан вклад факторов среды (поддержка автономии, компетентности, связанности) в формирование и поддержание внутренней учебной мотивации [2; 29], а также результаты исследований в рамках модели ресурсов и требований работы [13; 16]. Соотнесение этих подходов ставит вопрос об эмпирическом соотношении конструкторов внутренней и внешней мотивации, отчуждения и выгорания в контексте учебы.

Ниже представлены два исследования, посвященных разработке и валидации опросника отчуждения для учащихся, опирающегося на подход С. Мадди и включающего шкалу отчуждения от учебной деятельности (исследование 1), а также проверке гипотезы о соотношении конструкторов отчуждения и выгорания в контексте учебы, опирающейся на модель Б. Барнхардта и П. Джиннса (исследование 2).

Исследование 1. Методика

Выборка и процедура

Первая выборка (N=395) была представлена студентами высших учебных заведений различных специальностей в возрасте от 16 до 44 лет (среднее 19,80, медиана 19 лет; стандартное отклонение 3,70), в том числе – 22,7% мужчин и 77,3% женщин. Участники заполняли опросник в составе батарей методик в рамках различных бланковых и онлайн-исследований.

Вторая выборка (N=194) была представлена учащимися 9–11 классов средних школ в возрасте от 13 до 18 лет (среднее 14,96, медиана 15 лет; стандартное отклонение – 1,18), в том числе – 56,9% юношей и 43,1% девушек. Школьники получали опросник в составе батарей методик на бланках в классе, в часы занятий.

Инструменты

Опросник субъективного отчуждения для учащихся (ОСОТЧ-У) [8] разработан как аналог теста отчуждения С. Мадди [24; 25] и в пилотажной версии включает 80 утверждений, оцениваемых по пятибалльной шкале. Опросник измеряет 4 формы отчуждения, описанных С. Мадди [23], применительно к пяти сферам жизни: общество, учеба, межличностные отношения, семья, собственная личность. Ставилась задача валидации этого инструмента в целом, а также отдельной шкалы отчуждения от учебы.

Респондентам части студенческих выборок (2 курс, специальности: Право, Экономика, Менеджмент, Психология) опросник ОСОТЧ-У предлагался в составе батареи методик, включавшей также 2 шкалы субъективного благополучия (*шкалу удовлетворенности жизнью Э. Динера* и *шкалу субъективного счастья С. Любомирски* [12]), *тест смысловых жизненных ориентаций (СЖО)* [4], *тест жизнестойкости* [5], опросник «*Шкалы психологического благополучия*» К. Рифф [15], опросник «*Уровень субъективного контроля*» [1], *шкалу общей самооффективности* Р. Шварцера и М. Ерусалема [14].

Результаты

Структура шкалы отчуждения от учебы. Шкала отчуждения от учебы из полной версии опросника включает 16 утверждений (представлены в Приложении 1), описывающих различные убеждения по отношению к учебной деятельности (по 4 утверждения на каждую из форм отчуждения). Ставилась задача отобрать утверждения, имеющие эквивалентные психометрические свойства на выборках школьников и студентов. Для анализа использовался конфирматорный факторный анализ [18] в пакете Mplus 7.31. С учетом наличия небольшого количества пропущенных ответов и двух однородных подгрупп была выбрана робастная статистика MLR (тип анализа COMPLEX), позволяющая наиболее точно оценить стандартные ошибки параметров в такой ситуации.

Результаты оценки моделей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели соответствия структурных моделей для шкалы отчуждения в учебе

Модель	χ^2 (df)	CFI	RMSEA (90% доверительный интервал)
1. 16 утверждений, 4 фактора	264,51 (98)	0,943	0,054 (0,048–0,063)
2. 12 утверждений, 4 фактора	115,55 (48)	0,961	0,049 (0,038–0,060)
3. 12 утверждений, 1 вторичный фактор	142,70 (52)	0,947	0,054 (0,044–0,065)
4. 12 утверждений, 1 фактор	191,61 (54)	0,920	0,066 (0,056–0,076)
5. 12 утверждений + 2 предиктора (MIMIC)	140,58 (63)	0,946	0,046 (0,036–0,056)

Примечание: $p < 0,001$ для всех моделей; CFI – сравнительный индекс соответствия, RMSEA – среднеквадратическая ошибка аппроксимации.

Теоретическая модель измерения (модель 1), в которой 16 утверждений давали нагрузки на 4 свободно коррелирующих фактора, показала приемлемое соответствие данным. Все факторные нагрузки были значимыми и лежали в диапазоне от 0,33 до 0,74. Были исключены 4 утверждения (1, 11, 14 и 16), факторные нагрузки которых были наиболее слабыми или существенно различались на выборках школьников и студентов. В результате показатели соответствия (модель 2) улучшились. Дальнейший анализ проводился на наборе из 12 утверждений.

Для проверки гипотезы о едином факторе отчуждения была проверена иерархическая модель с одним вторичным фактором (модель 3). Для идентификации модели пришлось ввести ограничение на равенство нагрузок факторов вегетативности, бессилия и нигилизма на вторичный фактор. Альтернативной была модель с единым фактором, на который давали нагрузки 12 утверждений (модель 4). Иерархическая модель показала лучшее соответствие данным, по сравнению с альтернативной моделью.

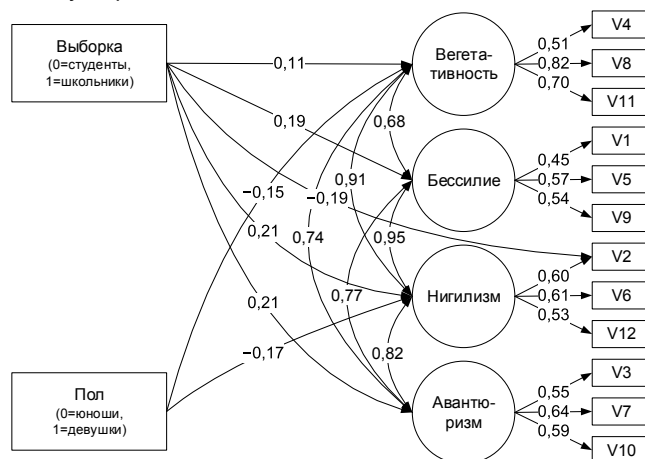


Рис. 1. Параметры модели MIMIC (все параметры модели значимы, $p < 0,05$)

Для сравнения средних по латентным факторам у школьников и студентов, а также у юношей и девушек использовалась модель MIMIC (модель 5). Параметры модели представлены на рис. 1. Единственное статистически достоверное неэквивалентное остаточное среднее ($\chi^2 = 16,95$, $p < 0,001$) оказалось у утверждения 2 («Большая часть учебного времени в школе (институте) уходит на всякие бессмысленные занятия»). Результаты свидетельствуют о том, что нигилизм и вегетативность более характерны для юношей, а показатели авантюризма и бессилия не показывают гендерных различий. У школьников более высокие показатели по всем четырем формам отчуждения от учебной деятельности, хотя по показателю вегетативности эти различия слабее выражены, чем по трем осталь-

ным показателям. Размеры полученных эффектов невелики (значения коэффициента b не превышают 0,21).

Структура полной версии ОСОТЧ-У. Для анализа структуры опросника ОСОТЧ-У как целого использовалась модель типа multitrait-multimethod (MTMM) [18] с двумя наборами факторов, соответствующих четырем формам отчуждения и пяти сферам жизни. Чтобы избежать проблем с идентификацией модели, типичных для матриц MTMM [20], формы отчуждения были заданы как свободно коррелирующие, а сферы жизни – как не коррелирующие друг с другом и с формами отчуждения [модель CTUM – correlated traits, uncorrelated methods, см.: 20]. В связи с большим объемом модели для анализа полной версии опросника был выбран алгоритм WLSMV.

Исходная теоретическая модель на наборе из 80 утверждений показала близкое к удовлетворительному соответствию данным ($\chi^2 = 5126,33$, $df=2994$; $CFI=0,866$; $RMSEA=0,036$, 90% дов. интервал – 0,035–0,038). Были исключены 20 переменных с низкими нагрузками на факторы, соответствующие сферам жизни. На основе анализа индексов модификации и содержательного анализа утверждений три пункта были перенесены в другие шкалы, соответствующие формам отчуждения; были также добавлены ковариации ошибок для трех пар пунктов, входящих в одни и те же шкалы. Факторная структура полученного набора

из 60 утверждений продемонстрировала приемлемое соответствие данным ($\chi^2 = 2897,48$, $df=1641$; $CFI=0,904$; $RMSEA=0,036$, 90% дов. интервал: 0,034–0,038). Введение единичного фактора отчуждения (с ограничением на равенство нагрузок вегетативности, бессилия и нигилизма для идентификации модели) существенно не ухудшало показателей модели ($\chi^2 = 2934,15$, $df=1645$; $CFI=0,902$; $RMSEA=0,036$, 90% дов. интервал – 0,034–0,039).

Психометрические характеристики разработанных шкал и описательные статистики, которые могут быть использованы в качестве норм, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Психометрические характеристики краткой версии ОСОТЧ-У

Шкала	№ утверждения	Студенты (N=395)			Школьники (N=194)		
		α	M	SD	α	M	SD
Отчуждение от общества	14	0,78	2,65	0,60	0,72	2,53	0,55
Отчуждение от учебы	12	0,82	2,40	0,64	0,80	2,69	0,65
Отчуждение в отношениях	11	0,78	2,86	0,63	0,70	2,76	0,62
Отчуждение от семьи	15	0,82	2,37	0,61	0,74	2,36	0,57
Отчуждение от себя	8	0,82	2,60	0,76	0,78	2,72	0,78
Вегетативность	15	0,79	2,41	0,57	0,72	2,34	0,52
Бессилие	18	0,77	2,63	0,50	0,74	2,72	0,53
Нигилизм	15	0,80	2,55	0,57	0,77	2,56	0,58
Авантюризм	12	0,71	2,65	0,56	0,71	2,75	0,61
Общий показатель отчуждения	60	0,92	2,56	0,46	0,90	2,58	0,47

Примечание: Баллы по шкалам подсчитаны как средние по входящим в них утверждениям; α – внутренняя согласованность (альфа Кронбаха), M – среднее, SD – стандартное отклонение.

Показатели надежности свидетельствуют о том, что шкалы могут быть использованы как для исследовательских целей, так и для диагностических задач.

Для раздельного анализа вклада выборки и гендера в средние баллы по шкалам использовался двухфакторный дисперсионный анализ. Основные эффекты фактора выборки: при контроле гендера школьники демонстрируют более высокий уровень отчуждения от учебы ($F(1; 484)=4,19$, $p<0,05$), а студенты – более высокий уровень вегетативности ($F(1; 484)=8,09$, $p<0,01$), а также отчуждения от общества ($F(1; 484)=9,12$, $p<0,01$) и отчуждения в сфере межличностных отношений

($F(1; 484)=5,10$, $p<0,05$). Основные эффекты фактора гендера: показатели вегетативности ($F(1; 484)=7,33$, $p<0,01$) и авантюризма ($F(1; 484)=6,36$, $p<0,05$) оказались более высокими у юношей по сравнению с девушками. Различия ни по общему показателю отчуждения ни по фактору выборки, ни по фактору гендера не были статистически достоверными.

Личностные корреляты показателей ОСОТЧ-У. Результаты корреляционного анализа связей показателей отчуждения с показателями других методик на объединенной выборке студентов 1–2 курсов различных специальностей представлены в табл. 3.

Таблица 3

Корреляции с другими методиками показателей ОСОТЧ-У

Опросник	Шкала	Общий показатель отчуждения	Вегетивность	Бесилие	Нигилизм	Авантюризм	Отчуждение от общества	Отчуждение от учебы	Отчуждение от других людей	Отчуждение от семьи	Отчуждение от себя	
Субъективное счастье (N=124)		-0,30**	-0,43***	-0,21*	-0,23*	-0,13	-0,15	-0,10	-0,19*	-0,34***	-0,37***	
	Удовлетворенность жизнью (N=124)	-0,39***	-0,44***	-0,30**	-0,35***	-0,22*	-0,20*	-0,20*	-0,16*	-0,42***	-0,48***	
Рифф (N=99)	Позитивные отношения	-0,40***	-0,46***	-0,39**	-0,32**	-0,27**	-0,25*	-0,26**	-0,48***	-0,32**	-0,31**	
	Автономия	-0,24*	-0,16	-0,39***	-0,22*	-0,04	-0,14	-0,23*	0,02	-0,22*	-0,40***	
	Управление средой	-0,50***	-0,54***	-0,44***	-0,47***	-0,20*	-0,37***	-0,32**	-0,22*	-0,39***	-0,63***	
	Личностный рост	-0,40***	-0,48***	-0,42***	-0,35***	-0,12	-0,33*	-0,40***	-0,17	-0,29**	-0,34**	
	Цель в жизни	-0,54***	-0,56***	-0,43***	-0,52***	-0,34*	-0,34**	-0,45***	-0,30**	-0,39***	-0,68***	
	Принятие себя	-0,42***	-0,45***	-0,45***	-0,35***	-0,13	-0,18	-0,20*	-0,22*	-0,43***	-0,61***	
	Общая интернальность (УСК) (N=90)	-0,57***	-0,40***	-0,59***	-0,54***	-0,31**	-0,51***	-0,50***	-0,27**	-0,35**	-0,35**	-0,45***
	Осмысленность жизни (СЖО) (N=68)	-0,50***	-0,54***	-0,48***	-0,38**	-0,36**	-0,36**	-0,35**	-0,28*	-0,45***	-0,45***	-0,59***
	Общая самоофективность (N=68)	-0,51***	-0,46***	-0,51***	-0,46***	-0,47***	-0,47***	-0,49***	-0,34**	-0,34**	-0,40**	-0,48***
	Жизнестойкость (N=36)	-0,68***	-0,70***	-0,67***	-0,69***	-0,64***	-0,57***	-0,67***	-0,49**	-0,49**	-0,65***	-0,65***

Примечание: «***» – p<0,001; «**» – p<0,01; «*» – p<0,05.

Для респондентов с высоким уровнем отчуждения характерен низкий уровень субъективного благополучия (счастье, удовлетворенность жизнью), низкий уровень осмысленности жизни и жизнестойкости, внешний локус контроля, низкий уровень самооэффективности, низкий уровень психологического благополучия (шкалы К. Рифф). Эти данные говорят о конвергентной валидности показателей отчуждения с индикаторами смыслоутраты и неблагополучия и хорошо согласуются с результатами С. Мадди и коллег [24; 25].

Неодинаковые значения коэффициентов корреляции свидетельствуют о дискриминантной валидности различных шкал ОСОТЧ-У. Отрицательные связи с показателями субъективного благополучия и осмысленности жизни оказываются наиболее выраженными для вегетативности, несколько более слабыми – для бессилия и нигилизма, и наиболее слабыми – для авантюризма, что соответствует теоретическим положениям С. Мадди [23] о неодинаковой тяжести этих форм экзистенциального недуга. Показатели интернальности, самооэффективности и автономии наиболее тесно связаны с отчуждением в форме бессилия. Из шкал, измеряющих отчуждение по сферам жизни, наиболее мощные связи с показателем позитивных отношений демонстрирует шкала отчуждения в отношениях, а с показателем личностного роста – шкала отчуждения от учебы. Остальные показатели психологического и субъективного благополучия наиболее тесно коррелируют с отчуждением от себя. Результаты множественного регрессионного анализа (не приводятся для краткости) подтверждают эти данные о дискриминантной валидности шкал.

Исследование 2. Методика

Выборка и процедура

В исследовании приняли участие студенты вузов (N=152) различных специальностей в возрасте от 17 до 38 лет (среднее 20,86, медиана 20 лет; стандартное отклонение 3,09), в том числе 18,2% мужчин и 81,8% женщин. Студенты заполняли опросник анонимно в сети Интернет; приглашения к участию в исследовании размещались в студенческих группах в социальных сетях.

Инструменты

Шкала отчуждения от учебы (16 утверждений). Структура из четырех коррелирующих факторов показала хорошее соответствие данным (MLM: $\chi^2=128,95$, $df=98$, $p=0,020$; CFI=0,946; RMSEA=0,049, 90% дов. интервал: 0,021–0,071). Показатели надежности этой и других шкал представлены в табл. 4.

Шкала выгорания для учащихся. Разработана для данного исследования на основе методики SBI [31]. Включает 9 утверждений с шестибальной шкалой ответов, сгруппированных в 3 субшкалы: эмоциональное истощение, цинизм, чувство некомпетентности. Бифакторная теоретическая структура (общий фактор и 3 не коррелирующих с ним и друг с другом субфактора) показала, с учетом небольшого количества переменных [22], приемлемое соответствие данным (MLM: $\chi^2=43,51$, $df=20$, $p<0,001$; CFI=0,954; RMSEA=0,088, 90% CI: 0,052–0,124). Утверждения методики представлены в Приложении 2.

Опросник ресурсов и требований учебной среды. Разработан для данного исследования на основе модели ресурсов и требований работы [13; 16] и содержит 6 шкал (по 3–5 утверждений с шестибальной шкалой ответа): *нагрузка* («Я чувствую, что мне дают слишком много заданий», «Из за большого количества заданий мне приходится тратить на них меньше времени, чем хотелось бы»), *ясность требований* («Я хорошо понимаю, чего ожидают от меня мои преподаватели», «Требования преподавателей к содержанию или оформлению заданий часто неясны»), *наличие выбора* («В процессе учебы я могу самостоятельно выбирать, что и как мне нужно делать», «В процессе учебы я должен делать то, что мне говорят преподаватели»), *адекватная сложность задач* («В процессе учебы я получаю те задания, с которыми я способен успешно справиться», «Многие учебные задания слишком сложны для меня»), *поддержка преподавателей* («Если понадобится, мой руководитель (куратор) готов прислушаться к моим проблемам», «Преподаватели часто игнорируют мое мнение»), *поддержка однокурсников* («У меня сложились теплые и поддер-

живающие отношения с моими однокурсниками», «У меня есть в группе друзья, с которыми мы вместе готовимся к экзаменам или зачетам»).

В исследовании также использовались: опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) [3] и две методики для измерения субъективного благополучия, шкалы позитивного и негативного аффекта [9] и шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера [12].

Студентам также предлагалось оценить свою успеваемость («Как бы Вы оценили свою успеваемость в вузе в целом?») по пятибалльной шкале («высокая – я среди 25% лучших студентов своего курса», «выше среднего», «на среднем уровне», «ниже среднего», «низкая – я среди 25% наименее успешных студентов»), а также свои шансы «успешно закончить вуз и получить диплом» и «успешно (без долгов) сдать ближайшую сессию» по шкале от 0 до 100%.

Результаты

Результаты корреляционного анализа переменных представлены в табл. 4.

Показатели отчуждения и выгорания умеренно положительно коррелируют друг с другом и отрицательно – с показателями успеваемости и психологического благополучия, причем связи выгорания с этими переменными более сильны. Отчуждение и выгорание демонстрируют содержательно различные паттерны связей с воспринимаемыми характеристиками учебной среды: выгорание связано, в первую очередь, с неадекватной сложностью учебных задач и перегрузкой, а отчуждение – с низким уровнем поддержки со стороны преподавателей, недостаточной ясностью требований и нехваткой выбора в рамках учебной деятельности.

Отчуждение и выгорание также демонстрируют выраженные связи с показателями учебной мотивации, при этом связи отчуждения являются более сильными. Отчуждение и выгорание связаны с утратой мотивации (амотивацией) и преобладанием внешней мотивации над внутренней. Ресурсы учебной среды прямо связаны с внутренней мотивацией и обратно – с внешней интроецированной, экстеральной мотивацией и амотиваци-

ей, что согласуется с существующими данными о роли этих факторов в поддержании внутренней мотивации [2].

Данные табл. 4 приводят к выводу о том, что мотивационные переменные и показатель отчуждения представляют собой разные подходы к описанию одной и той же системы отношений между субъектом и предметом учебной деятельности, а выгорание отражает скорее результат развития этих отношений. Действительно, корреляция общего показателя отчуждения с показателем относительной автономии по опроснику ШАМ (разность между суммой баллов по первым четырем шкалам, отражающим автономную мотивацию, и последним трем, отражающим контролируемую мотивацию) составляет 0,76, что свидетельствует о высокой общей доле дисперсии (около 60%) отчуждения и автономной/контролируемой мотивации.

С целью более подробной проверки гипотез о соотношении отчуждения и выгорания была построена путевая модель, в которой все факторы учебной среды были предикторами отчуждения и выгорания, а выгорание выступало зависимой переменной по отношению к отчуждению и, в свою очередь, предсказывало показатели успешности в обучении и субъективного благополучия. Показатель успешности в обучении моделировался как оценка собственной успеваемости и шансов успешно закончить вуз и успешно сдать ближайшую сессию. Связи, не достигшие статистической достоверности, были исключены из модели. Шкала поддержки однокурсников также не показала статистически достоверных связей с другими переменными и была исключена. Полученная в результате модель показала хорошее соответствие данным и представлена на рис. 2.

Согласно модели, отчуждение связано с недостатком ресурсов учебной среды, а выгорание обусловлено чрезмерными требованиями учебной среды и опосредует связи отчуждения с зависимыми переменными. Выгорание и отчуждение полностью опосредуют связи факторов учебной среды с успеваемостью и субъективным благополучием, за исключением связи адекватной сложности с успешностью обучения.

Корреляты показателей отчуждения и выгорания на выборке студентов (N=152)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Внутренняя согласованность, α	0,88	0,81	0,68	0,82	0,73	0,85	0,81	0,84	---	---
1. Отчуждение										
2. Выгорание	0,52***									
3. Нагрузка	0,25**	0,51***								
4. Ясность требований	-0,53***	-0,44***	-0,38***							
5. Наличие выбора	-0,47***	-0,25*	-0,25**	0,26**						
6. Адекватная сложность	-0,35***	-0,65***	-0,37***	0,42***	0,14					
7. Поддержка преподавателя	-0,66***	-0,34***	-0,26**	0,61***	0,48***	0,39***				
8. Поддержка однокурсников	-0,31***	-0,24**	-0,14	0,36***	0,22**	0,18*	0,50***			
9. Субъективное благополучие	-0,46***	-0,65***	-0,31***	0,38***	0,27**	0,50***	0,47***	0,29***		
10. Успеваемость	-0,35***	-0,47***	-0,11	0,16*	0,15	0,52***	0,32***	0,17*	0,37***	
Связи с мотивацией (ШАМ):										
Познавательная	-0,69***	-0,52***	-0,05	0,38***	0,44***	0,35***	0,58***	0,33***	0,42***	0,39***
Достижения	-0,58***	-0,46***	-0,11	0,35***	0,37***	0,40***	0,48***	0,20*	0,42***	0,37***
Саморазвития	-0,55***	-0,46***	0,00	0,28**	0,34***	0,33***	0,48***	0,20*	0,38***	0,43***
Самоуважения	-0,20*	-0,24**	0,10	0,11	0,17	0,15	0,16	0,06	0,19*	0,33***
Интроецированная	0,33***	0,26**	0,28**	-0,12	-0,16	-0,23**	-0,26**	-0,02	-0,21*	-0,08
Экстернальная	0,55***	0,46***	0,26**	-0,23**	-0,21*	-0,36***	-0,42***	-0,18*	-0,47***	-0,30***
Амотивация	0,72***	0,62***	0,13	-0,41***	-0,33***	-0,32***	-0,48***	-0,27**	-0,43***	-0,40***

Примечание: «***», – $p < 0,001$; «**», – $p < 0,01$; «*», – $p < 0,05$; показатель субъективного благополучия рассчитан как сумма показателей позитивного аффекта, негативного аффекта (с обратным знаком) и удовлетворенности жизнью.

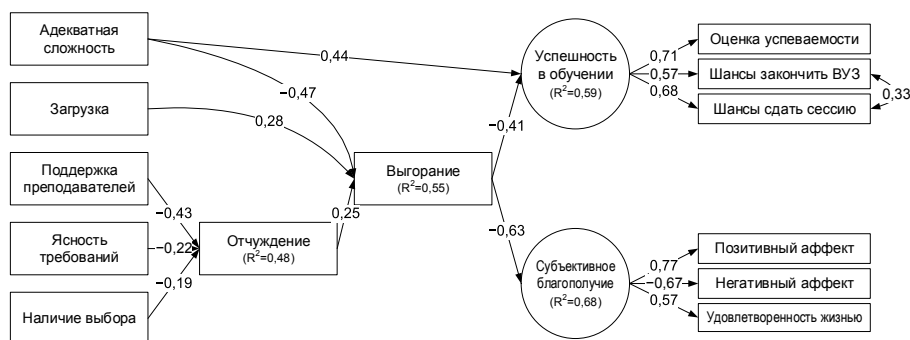


Рис. 2. Отчуждение и выгорание как медиаторы связи факторов среды с учебной успешностью и благополучием студентов (N=152). Алгоритм MLM, $\chi^2(50)=63,38$, $p=0,097$; CFI=0,975; RMSEA=0,042, 90% доверительный интервал: 0,000–0,071. Все параметры значимы на уровне $p<0,05$

Обсуждение результатов

Результаты исследования 1 говорят о структурной, конвергентной и дискриминантной валидности опросника субъективного отчуждения (ОСОТЧ-У) из 60 утверждений на выборке учащихся. Краткая версия шкалы отчуждения от учебы из 12 утверждений, входящей в состав этого опросника, может быть использована как краткий, надежный и валидный инструмент для измерения отчуждения на выборках школьников и студентов. В условиях, когда интерес исследователей к категории отчуждения вновь растет, разработка этих русскоязычных измерительных инструментов открывает новые возможности для лонгитюдных и экспериментальных исследований динамики отчуждения под влиянием изменений образовательной среды, вклада личностных факторов учащихся и преподавателей, убеждений и практик учителей в развитие и преодоление отчуждения, а также проверки интервенций, направленных на его снижение.

Исследование 2 ставит вопрос о соотношении конструктов отчуждения, внешней мотивации и выгорания в контексте учебной деятельности. Данные позволяют рассматривать субъективное отчуждение как набор

убеждений, отражающих содержательные характеристики системы отношений учащегося к образовательной среде и лежащих в основе учебной мотивации. Достоинствами конструктов внутренней и внешней мотивации [29] является высокий уровень их теоретической и эмпирической проработки, но и конструкт отчуждения имеет свои достоинства – высокую экологическую валидность и широкие возможности междисциплинарной интеграции полученных результатов. Выгорание по отношению к мотивации и отчуждению стоит рассматривать скорее как их следствие, отражение процессуально-динамических характеристик деятельности. Вместе с тем, отдельные феномены (цинизм, утрата интереса) часто рассматриваются как общие для трех перечисленных конструктов, что требует развернутого теоретического анализа их соотношения.

Основными ограничениями исследований являются корреляционный план, ограничивающий возможности причинно-следственной интерпретации полученных связей, использование небольших выборок, а также субъективные показатели характеристик учебной среды и успеваемости. Необходимы исследования на более широких и репрезентативных выборках с использованием объективных показателей средовых характеристик.

Благодарности

Статья подготовлена при поддержке РФФ, проект № 14-18-03401 («Экзистенциальные проблемы в современной психологии личности: сближение парадигм»). Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования 1 С. Демешко, Н. Иванову, М.В. Исакова, Н.В. Кошелеву, Ю.В. Предтеченскую, Н.Н. Саморукову, В.В. Сорочан, В. Талюк, И.И. Ягияева. Данные исследования 2 собраны И.Д. Коркиной в рамках выполнения выпускной квалификационной работы под руководством автора.

Литература

1. *Бажин Е.Ф., Гольпкина Е.А., Эткинд А.М.* Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М.: Смысл, 1993. 16 с.
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 35–45.
3. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // *Психологический журнал*. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
4. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
5. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. *Мадди С.* Смыслообразование в процессах принятия решения // *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
7. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // *Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс*. М: Гос. изд-во политической литературы, 1956. С. 517–642.
8. *Осин Е.Н.* Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 217 с.
9. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.
10. *Осин Е.Н.* Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // *Культурно-историческая психология (в печати)*.
11. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Смыслоутрата и отчуждение // *Культурно-историческая психология*. 2007. № 4. С. 68–77.
12. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
13. *Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т.* Увлеченность работой: как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие. М.: Когито-Центр, 2015. 137 с.
14. *Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.* Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71–76.
15. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
16. *Bakker A.B., Demerouti E.* The Job Demands-Resources model: State of the art // *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22(3). P. 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
17. *Barnhardt B., Ginns P.* An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // *Higher Education*. 2014. Vol. 68(6). P. 789–805. doi:10.1007/s10734-014-9744-y
18. *Brown T.A.* Confirmatory factor analysis for applied research. 2nd Ed. N. Y.: The Guilford Press, 2015. 462 p.
19. *Case J.M.* Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning // *Higher Education*. 2008. Vol. 55(3). P. 321–332. doi:10.1007/s10734-007-9057-5.
20. *Eid M., Lischetzke T., Nussbeck F.W.* Structural equation models for multitrait-multimethod data // *Handbook of multimethod measurement in psychology / M. Eid, E. Diener (eds.)*. Washington, DC: American Psychological Association, 2006. P. 283–299.
21. *Jacobs S.R., Dodd D.K.* Student burnout as a function of personality, social support, and workload // *Journal of College Student Development*. 2003. Vol. 44(3). P. 291–303. doi:10.1353/csd.2003.0028
22. *Kenny D.A., McCoach D.B.* Effects of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling // *Structural Equation Modeling*. 2003. Vol. 10(3). P. 333–351. doi:10.1207/S15328007SEM1003_1
23. *Maddi S.R.* The existential neurosis // *Journal of Abnormal Psychology*. 1967. Vol. 72(4). P. 311–325.
24. *Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M.* An Alienation Test // *Journal of Humanistic Psychology*. 1979. Vol. 19(4). P. 73–76.
25. *Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M.* The Alienation Test: A Structured Measure of a Multidimensional Subjective State. Unpublished Manual. University of Chicago, 1980. 30 p.
26. *Mann S.J.* Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26(1). P. 7–19. doi:10.1080/03075070123178.
27. *Martin-Krumm C., Oger M., Sarrazin P.* College pupils' burnout in France: Links to motivation and evolution during a school year // *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology / T. Freire (ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores, 2009. P. 251–269.
28. *Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P.* Job burnout // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52(1). P. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout // *European Psychologist*. 2008. Vol. 13(1). P. 12–23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12
31. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity // *European Journal of Psychological Assessment*. 2009. Vol. 25(1). P. 48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48
32. Schaufeli W.B., Martinez I., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002. Vol. 33(5). P. 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003
33. Seeman M. On the Meaning of Alienation // *American Sociological Review*. 1959. Vol. 24(6). P. 783–791.
34. Seeman M. Alienation studies // *Annual review of sociology*. 1975. Vol. 1(1). P. 91–123.
35. Seeman M. Alienation and Anomie // *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Vol. 1 / J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman (ed.). San Diego: Academic Press, 1991. P. 291–371.
36. Sidorkin A.M. In the event of learning: Alienation and participative thinking in education // *Educational Theory*. 2004. Vol. 54(3). P. 251–262. doi:10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x

Шкала отчуждения от учебы

Перед Вами список утверждений, которые описывают различные стороны нашей жизни. Пожалуйста, для каждого утверждения обведите цифру, соответствующую степени Вашего согласия с этим утверждением:

1	2	3	4	5
Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Нечто среднее	Скорее согласен	Совершенно согласен

Помните, что здесь нет правильных и неправильных ответов. Нам интересно Ваше собственное мнение.

1. Если друг говорит мне, что ему понравился урок (лекция), мне трудно ему поверить.
2. Учениками (студентами), которым с трудом дается учеба, учителя (преподаватели) могут помыкать, как хотят.
3. Большая часть учебного времени в школе (институте) уходит на всякие бессмысленные занятия.
4. Умело воспользоваться шпаргалкой на контрольной или экзамене куда интереснее, чем учить все подряд.
5. Я не чувствую желания читать дополнительную литературу или ходить на факультативы.
6. Сколько ни учишь, все, чего хотят учителя (преподаватели), все равно не выучишь.
7. Учиться бессмысленно: все равно основная масса полученных знаний в жизни не пригодится.
8. Время лекции или урока я часто использую для более интересных занятий.
9. Учеба кажется мне скучной и тягостной.
10. Оценка скорее зависит от желаний или настроения учителя (преподавателя), чем от знаний ученика (студента).
11. Большинство людей учатся, чтобы получать хорошие оценки и избегать плохих, а не потому, что им это интересно.
12. Все время приходиться на занятия подготовленным — слишком скучно.
13. Я не получаю удовольствия от учебы: просто вкладываю свое время и получаю оценки.
14. Если учитель (преподаватель) неправ, я все равно не могу убедить его в этом.
15. Люди, которые утверждают, что учиться всегда интересно — просто лицемеры.
16. Если урок или лекция вдруг отменяются, это вносит в школьную жизнь хоть какое-то приятное разнообразие.

Шкала выгорания для учащихся

Пожалуйста, выберите вариант ответа, который наилучшим образом описывает Ваши ощущения, связанные с учебой в ВУЗе (школе), за предшествующие несколько месяцев:

1	2	3	4	5	6
совершенно не согласен	скорее не согласен	не согласен	скорее согласен	согласен	совершенно согласен

1. Я чувствую, что не справляюсь с учебными заданиями и требованиями.
2. Мне не хватает мотивации учиться, и меня часто посещают мысли о том, чтобы прекратить обучение.
3. Мне часто кажется, что у меня недостаточно способностей, чтобы успешно учиться.
4. У меня часто бывают проблемы со сном из-за учебы.
5. Я чувствую, что теряю интерес к обучению.
6. Я постоянно задаюсь вопросом о том, есть ли смысл в моем обучении.
7. Даже в свободное время я часто предаюсь тягостным мыслям о моих учебных делах.
8. Раньше у меня были более высокие ожидания относительно моих учебных результатов, чем теперь.
9. Требования учебы приводят к трудностям в других сферах моей жизни (близкие отношения и др.).

Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics

Osin E. N. *,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
evgeny.n.osin@gmail.com*

The paper presents two studies aimed at development and validation of a scale of alienation in educational context. The first study using samples of university students (N = 395) and high school students (N = 194) involves structural validation of Subjective Alienation Questionnaire for Students involving confirmatory factor analysis. The scales of the questionnaire have shown acceptable internal consistency ($\alpha = 0,70-0,92$) and predictable associations with measures of subjective and psychological well-being, locus of control, life meaning, generalized self-efficacy, and hardiness. The second study using a sample of university students (N = 152) focused on the associations of alienation, burnout, and academic motivation with learning environment characteristics, well-being, and self-reported academic achievement. According to the resulting model, learning motivation and alienation reflect characteristics of relation of the student to the object of learning, whereas burnout reflects the resulting characteristics of learning process. Burnout was predicted by excessive difficulty of learning tasks, high workload, and alienation. Alienation was predicted by low teacher support, low clarity of learning requirements, and lack of choice in studies. Alienation and burnout mediated the associations of these learning environment characteristics with self-reported academic success and subjective well-being of students.

Keywords: alienation, burnout, loss of meaning, learning activity, higher educational institutions.

Acknowledgements

This work was supported by grant RSF № 14-18-03401 («Existential problems in modern personal psychology: the convergence of paradigms»). The author is grateful for assistance in data collection S.Demeshko, N. Ivanova, M.V. Isakov, N.V. Kosheleva, Yu.V. Predtechenskaya, N.N. Samorukova, V.V. Sorochan, V. Talyuk, I.I. Yagiyeva. The survey data 2 are collected by I.D. Korkina as part of graduation thesis supervised by the author of the article.

For citation:

Osin E.N. Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 51–74 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200406

**Osin Evgeny Nikolayevich*. Ph. D., associate professor, Psychology department, leading research fellow, International laboratory of positive psychology of personality and motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

References

1. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. Oprosnik urovnya sub"ektivnogo kontrolya (USK) [Perceived locus of control questionnaire (USK)]. Moscow: Smysl, 1993. 16 p.
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Inner and outer motivation in students: Its sources and influence on psychological well-being]. *Voprosy Psikhologii* [Psychological Issues], 2013, no. 1, pp. 35–45.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik "Shkaly akademicheskoi motivatsii" ["Academic motivation scales" questionnaire]. *Psikhologicheskii Zhurnal* [Psychological Journal], 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96–107.
4. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Noetic orientations test (SZhO)]. Moscow: Smysl, 1992. 16 p.
5. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoikosti* [Hardiness test]. Moscow: Smysl, 2006. 63 s.
6. Maddi S. Smysloubrazovanie v protsessakh prinyatiya resheniya [Creating meaning through making decisions]. *Psikhologicheskii Zhurnal* [Psychological Journal], 2005. Vol. 26, no. 6, pp. 87–101.
7. Marks K. Ekonomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda [Economic and philosophic manuscripts of 1844]. In K. Marks, F. Engels. *Iz rannikh proizvedenii* [From early work]. Moscow: Politizdat, 1956, pp. 517–642.
8. Osin E.N. Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika. Diss. kand. psikhol. n. [Loss of meaning as experienced alienation: Structure and assessment. Cand.Sci. (Ph.D.) (Psychology) Thesis] Moscow: 2007. 217 p.
9. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measuring Positive and Negative Affect: Development of a Russian-language Analogue of PANAS]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 91–110.
10. Osin E.N. Kategoriya otchuzhdeniya v psikhologii obrazovaniya: istoriya i perspektivy [The concept of alienation in educational psychology: History and perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology] (in press).
11. Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie [Loss of meaning and alienation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 4, pp. 68–77.
12. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspres-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Validation of Russian versions of two brief subjective well-being scales]. *Materialy III Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proceedings of the Third Russian Sociological Congress]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov [Institute of Sociology of Russian Academy of Sciences, Russian Society of Sociologists], 2008.
13. Shaufeli V., Diikstra P., Ivanova T. Uvlechenost' rabotoi: kak nauchit'sya lyubit' svoyu rabotu i poluchat' ot nee udovol'stvie [Engaged at work: How to learn to love your work and enjoy it]. Moscow: Kogito-Tsent, 2015. 137 p.
14. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei sameffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of Generalized Self-Efficacy Scale by R. Schwartz and M. Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign Psychology], 1996, no. 7, pp. 71–76.
15. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of personality (a review of principal models and a research instrument)]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Assessment], 2005, no. 3, pp. 95–129.
16. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 2007. Vol. 22, no. 3, pp. 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
17. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, 2014. Vol. 68, no. 6, pp. 789–805. doi:10.1007/s10734-014-9744-y
18. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. 2nd Edition. New York: The Guilford Press, 2015. 462 p.
19. Case J.M. Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 2008. Vol. 55, no. 3, pp. 321–332. doi:10.1007/s10734-007-9057-5
20. Eid M., Lischetzke T., Nussbeck F.W. Structural equation models for multitrait-multimethod data. In M. Eid, E. Diener (eds.). *Handbook of Multitrait Measurement in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2006, pp. 283–299.
21. Jacobs S.R., Dodd D.K. Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 2003. Vol. 44, no. 3, pp. 291–303. doi:10.1353/csd.2003.0028

22. Kenny D.A., McCoach D.B. Effects of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 2003. Vol. 10, no. 3, pp. 333–351. doi:10.1207/S15328007SEM1003_1
23. Maddi S.R. The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 1967. Vol. 72, no. 4, pp. 311–325.
24. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. An Alienation Test. *Journal of Humanistic Psychology*, 1979. Vol. 19, no. 4, pp. 73–76.
25. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. *The Alienation Test: A Structured Measure of a Multidimensional Subjective State*. Unpublished Manual. University of Chicago, 1980. 30 p.
26. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001. Vol. 26, no. 1, pp. 7–19. doi:10.1080/03075070123178
27. Martin-Krumm C., Oger M., Sarrazin P. College pupils' burnout in France: Links to motivation and evolution during a school year. In T. Freire (ed.) *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology*. Lisboa: Climepsi Editores, 2009, pp. 251–269.
28. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001. Vol. 52, no. 1, pp. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 2008. Vol. 13, no. 1, pp. 12–23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12
31. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 2009. Vol. 25, no. 1, pp. 48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48
32. Schaufeli W.B., Martinez I., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2002. Vol. 33, no. 5, pp. 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003
33. Seeman M. On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 1959. Vol. 24, no. 6, pp. 783–791.
34. Seeman M. Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1975. Vol. 1, no. 1, pp. 91–123.
35. Seeman M. Alienation and Anomie. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman (eds.) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: Academic Press, 1991. Vol. 1, pp. 291–371.
36. Sidorkin A.M. In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 2004. Vol. 54, no. 3, pp. 251–262. doi:10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x

Апробация методики диагностики психопатии К. Патрика на российской выборке

Атаджыкова Ю.А.*,
ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия,
at.julia@gmail.com

Ениколопов С.Н.**,
ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия,
enikolopov@mail.ru

Представлены материалы, отражающие результаты решения задачи создания методики диагностики психопатии, или антисоциального (диссоциального) расстройства личности, как альтернативы ранее применяемым трудоемким и дорогостоящим диагностическим процедурам и инструментам. Апробация методики К. Патрика на российской популяции включала общепопуляционную выборку и выборку правонарушителей. Предметом исследования были психопатические черты, оцениваемые с помощью использованной методики. На основе результатов статистического и содержательного анализа полученных данных авторы приходят к выводу о достаточной эффективности методики для решения исследовательских задач и о необходимости ее дальнейшего совершенствования для использования в практических целях.

Ключевые слова: психопатия, антисоциальное расстройство личности, диссоциальное расстройство личности, диагностика психопатии, апробация опросника.

Психопатия представляет собой клинический конструкт, приобретший особенную ценность в области судебной психиатрии и используемый для объяснения ряда паттернов девиантного поведения. Он позволяет рабо-

тать с такими понятиями, как психологические механизмы антисоциального поведения, риски насилия, нарушения эмпатии, и в перспективе может привести новое в их понимание [20; 24; 27].

Для цитаты:

Атаджыкова Ю.А., Ениколопов С.Н. Апробация методики диагностики психопатии К. Патрика на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 75–85. doi: 10.17759/pse.2015200407

* Атаджыкова Юлия Акмурадовна. Аспирантка, ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия, e-mail: at.julia@gmail.com

** Ениколопов Сергей Николаевич. Кандидат психологических наук, заведующий отделением медицинской психологии, ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия, e-mail: enikolopov@mail.ru

Первостепенной задачей является создание собственно инструмента диагностики психопатий, которые, в том числе диссоциальное расстройство личности, исследуются в основном экспериментальным методом и менее часто – с помощью экспертной оценки [2; 4; 6; 9; 14]. Основные трудности работы с этой категорией связаны с недостаточно ясной концептуализацией расстройства в официальном диагностическом руководстве МКБ-10, которая во многом не соответствует запросам и актуальным исследованиям современных клиницистов¹ [14]. Кроме того, многие практические области требуют менее трудоемких методов исследования. Так, области судебной и пенитенциарной психологии, где проведение патопсихологического эксперимента затруднено в связи с внешними обстоятельствами, актуальной задачей остается выделение среди большой неоднородной группы индивидов с антисоциальным поведением подгрупп лиц, требующих особого обращения [1; 4; 7; 5].

Способы операционализации психопатии

«Золотым стандартом» измерения психопатии является Контрольный перечень черт психопатии Р. Хэйра (Hare) (Psychopathy Checklist Revised, PCL-R, 1991). Методика включает в себя проведение клинического интервью и изучение биографических данных; после экспертом делается вывод о степени выраженности психопатических черт у конкретного индивида. Этот способ диагностики завоевал признание и популярность в определенных профессиональных кругах [26; 29; 32], однако исследователи неоднократно отмечают такие его недостатки, как высокая стоимость и трудоемкость использования [34].

Одной из альтернатив является методика С. Лильенфельда (Lilienfeld) для диагностики психопатической личности – Psychopathic Personality Inventory (PPI, 2005). Опросник включает 8 субшкал, распределенных по двум факторам: Бесстрашной доминантности

и Импульсивной антисоциальности [31]. Эта методика разрабатывалась с целью охвата полного спектра черт, выделяемых исследователями психопатии, и не предполагала целостного подхода к личности [34].

К. Патрик (Patrick) разработал методику оценки выраженности психопатии на основе собственной триерархической модели психопатии – Триерархический опросник психопатии (Triarchic Psychopathy Measure) [TriPM] [33]. Согласно этой модели, психопатия включает в себя три субконструкта: 1) несдержанность, 2) социальную смелость и 3) бессердечие, которые были операционализированы с помощью одноименных шкал [25; 33; 34]. Шкалы опросника были составлены с использованием пунктов из уже апробированных методик, адаптированы для триерархической концепции и опубликованы для использования заинтересованными исследователями. Построенный по принципу самоотчета, опросник решает проблему трудоемкости и высокой стоимости методики, равно как и проблему влияния фактора субъективности экспертной оценки.

Интегративный характер триерархической модели предполагает широкие импликации для применения опросника при изучении связей измеренного им конструкта психопатии с другими. Так, были обнаружены связи между триерархической концептуализацией психопатии и конструктами модели Большой пятерки личностных черт [36]; также в настоящее время методика начинает активно использоваться для анализа валидности новой концептуализации антисоциального расстройства личности в последней редакции DSM [19].

Апробация Триерархического опросника психопатии

Основной **целью** исследования стала апробация и адаптация созданного К. Патриком Триерархического опросника психопатии на двух выборках: общепопуляционной и лиц, подозреваемых, обвиняемых и осужденных за насильственные преступления. Основными

¹ Тем не менее, существуют основания ожидать пересмотра подхода к концептуализации расстройств личности в МКБ-10 в ближайшее время в соответствии с содержанием раздела DSM-V [18], что также требует восстановления статуса психопатии путем разработки новых способов ее измерения и изучения.

задачами нашего исследования стали:

1) перевод оригинальной методики на русский язык;

2) проведение психометрического анализа результатов, полученных на двух выборках;

3) оценка связей показателей по Триерархическому опроснику и его шкалам со связанными внешними конструктами – агрессией и криминальным мышлением;

4) содержательный анализ полученных результатов;

5) заключение о правомерности использования русскоязычной версии Триерархического опросника для измерения психопатии на российской выборке.

Первый этап исследования

Участники исследования. Общепопуляционная выборка (г. Москва): 162 человека, из них 106 мужчин и 56 женщин в возрасте от 18 до 69 лет ($M=27.2$, $Med=22$, $SD=10.7$).

Методики.

Триерархический опросник психопатии К. Патрика [33], включающий 58 пунктов, для каждого из которых испытуемые должны отметить степень своего согласия по пятибалльной шкале. Пункты распределены по трем шкалам («Несдержанность» – 20 пунктов, «Социальная смелость» – 19 пунктов, «Бессердечие» – 19 пунктов).

Методика SD3.1 (Краткая темная триада) [8], включающая 27 пунктов, которые распределены по трем шкалам: «Психопатия», «Макиавеллизм» и «Нарциссизм». Для каждого пункта испытуемые должны отметить степень своего согласия по 5-балльной шкале. Данная методика использовалась для изучения конструктивной валидности апробируемого опросника в связи с включенностью конструкта психопатии в своем неклиническом варианте в Темную триаду психологических черт [8; 16].

Результаты и обсуждение. Результаты психометрического анализа показали нормальность эмпирического распределения; позволили исключить пункты опросника, при удалении которых внутренняя согласованность шкалы оказалась высокой ($\alpha=.89$); а проведенный эксплораторный факторный анализ (методом косоугольного вращения об-

лимин) выявил искомое трехфакторное решение, оценка конструктивной валидности которого была подтверждена с помощью корреляции шкал с показателями, полученными по методике Краткой темной триады ($SD3.1$).

Таким образом, по результатам первого этапа апробации Триерархического опросника психопатии в нем было оставлено 45 пунктов (из оригинальных 58). Была подтверждена высокая надежность – внутренняя согласованность методики и ее конструктивная валидность путем доказательства связи с конструктом психопатии Темной триады, которая признается теоретически и эмпирически обоснованной [8; 16]. Предварительно выделена трехфакторная структура конструкта психопатии, соответствующая оригинальной (шкалы «Социальная смелость», «Бессердечие» и «Несдержанность»). Доказана высокая внутренняя согласованность каждой из этих шкал, а также их валидность.

Второй этап исследования

Участники исследования. Выборка подозреваемых, обвиняемых и осужденных за насильственные преступления, содержащихся в следственных изоляторах г. Москвы: 98 человек, из них 92 мужчины и 6 женщин в возрасте от 18 до 54 лет ($M=30.9$, $Med=28$, $SD=9.1$).

Методики.

Триерархический опросник для измерения психопатии (Trierachic Psychopathy Measure) К. Патрика, модифицированный в результате проведения первого этапа исследования. Адаптированный вариант содержал 45 пунктов, для каждого из которых испытуемые должны отметить степень своего согласия по четырехбалльной шкале. Предполагалось распределение пунктов по трем шкалам («Несдержанность» – 19 пунктов, «Социальная смелость» – 12 пунктов, «Бессердечие» – 14 пунктов).

Русскоязычная версия опросника IRI (Interpersonal Reactivity Index – Межличностный индекс реактивности) М. Дэвиса, апробированная и адаптированная российскими исследователями [3; 23]. Эта методика является многофакторным личностным опросником в форме самоотчета с вариантами ответов по четырехбалльной шкале. Опросник включает

4 шкалы, каждая по 7 пунктов: шкала «Децентрация», шкала «Фантазия», шкала «Эмпатическая забота» и шкала «Эмпатический дисстресс».

Шкала импульсивности Барратта – русскоязычная версия BIS-11 (Barratt Impulsivity Scale) [13; 35]. Эта методика представляет собой опросник в форме самоотчета, состоящий из 30 вопросов. Испытуемые должны были отметить степень своего согласия по четырехбалльной шкале.

Опросник уровня агрессивности Басса–Перри – русскоязычная адаптированная версия [10]. Методика представляет собой опросник в форме самоотчета с четырьмя вариантами ответа, измеряющий склонность индивида к физической агрессии, враждебности и гневу, и включает три соответствующих шкалы. Опросник использовался для подтверждения связи психопатии и агрессии, которая была многократно обнаружена в отечественных и зарубежных исследованиях [11; 17; 21; 30; 37].

Методика исследования стиля криминального мышления – МИСКМ – русскоязычная апробированная версия [15; 39]. Испытуемым предлагается оценить 80 утверждений по четырехбалльной шкале. Опросник включает шкалы, характеризующие собственно стили криминального мышления (8 шкал); шкалы валидности, позволяющие оценить степень социальной желательности ответов; а также факторные, содержательные и композитные шкалы. МИСКМ использовалась для отсека не достоверных профилей, а также для лучшего понимания содержательной наполненности апробируемой методики.

Результаты исследования. Анализ показателей шкал защиты (МИСКМ) позволил обнаружить и отсечь часть профилей, характеризующихся высокой социальной желательностью. Дальнейшему анализу подлежали результаты 83 испытуемых (80 мужчин и 3 женщины).

В рамках психометрического анализа была доказана нормальность эмпирического распределения, высокая надежность – внутренняя согласованность всей шкалы ($\alpha = ,88$). Сравнительный анализ двух выборок, характеризующихся нормальным распре-

лением баллов по психопатии – общепопуляционной выборки и выборки правонарушителей – не позволил обнаружить значимые различия между ними ($p > 0,05$). Распределение респондентов двух выборок по пяти группам (выше нормы, несколько выше нормы, норма, несколько ниже нормы, значительно ниже нормы) продемонстрировало инверсию: в то время как среди испытуемых общепопуляционной выборки обнаруживается большее число индивидов, получивших высокие баллы по психопатии (17% против 11%, получивших низкие баллы), среди правонарушителей число индивидов, получивших высокие баллы по психопатии, меньше, чем количество испытуемых с низкими показателями (26% против 11%, получивших высокие баллы).

Анализ факторной структуры опросника показал, что две из трех шкал имеют высокую надежность ($\alpha = ,84$ для шкалы «Несдержанность» и $\alpha = ,83$ для шкалы «Бессердечие»), однако внутренняя согласованность шкалы «Социальная смелость» ($\alpha = ,39$) не может быть признана удовлетворительной, а большая часть входящих в нее вопросов характеризуются недостаточной дискриминативной способностью.

Конфирматорный факторный анализ не позволил подтвердить предварительную факторную структуру, полученную на данных общепопуляционной выборки.

По результатам корреляционного анализа не было обнаружено ожидаемой связи между результатами по Триерархическому опроснику (в том числе по шкале «Несдержанность») и результатами по методике измерения импульсивности Барратта. Ожидаемая отрицательная корреляция баллов по психопатии (в частности, полученных по шкале «Бессердечие») с показателями эмпатии по опроснику Дэвиса оказалась умеренной ($r = -,45$). Показатели выраженности психопатических черт, в том числе по шкалам «Бессердечие» и «Несдержанность», также демонстрируют среднюю связь с уровнем агрессивности ($r = ,59,46$ и $,62$ соответственно). Таким образом, проведенный нами анализ обнаружил удовлетворительную валидность методики с помощью шкалы эмпатии, но не с помощью шкалы импульсивности.

При анализе данных, полученных по шкалам МИСКМ, наиболее сильные корреляции суммарного балла по Триерархическому опроснику ($r \approx 0,7$) были выделены со шкалами «Проактивное криминальное мышление» и «История криминального мышления»². Средние корреляции ($r > 0,6$) были обнаружены между шкалой «Несдержанность» Триерархического опросника и шкалами «Сентиментальность», «Актуальное криминальное мышление», «История криминального мышления», «Избегание проблем», «Самонадеянность», «Отрицание вреда», «Проактивное криминальное мышление» и «Реактивное криминальное мышление». Кроме того, среднюю связь показала шкала «Бессердечие» Триерархического опросника со шкалой «Сентиментальность» МИСКМ ($r = ,63$). Шкала «Социальная смелость» снова обнаружила отсутствие значимых связей со шкалами МИСКМ.

Обсуждение. Нормальное распределение баллов по выраженности психопатии в обеих выборках подтверждает гипотезу о том, что в популяции степень выраженности психопатических черт распределена нормальным образом и соотносится с результатами других исследований [22; 27; 28]. Этот вывод, а также вывод об отсутствии значимых различий между результатами, полученными на выборке правонарушителей и общепопуляционной выборке по степени выраженности психопатии, служит доказательством в пользу теоретического предположения об отсутствии облигатной связи психопатии как клинического конструкта с антисоциальным поведением [2; 38].

Осмысление инверсии распределения числа респондентов в группах выше и ниже диапазона условной нормы приобретает большую ясность в контексте вывода о недостаточной надежности и валидности шкалы «Социальная смелость». Она является наиболее «адаптивной» по сравнению с другими и включает субъективную оценку индивидом своим лидерских качеств, манипулятив-

ности и степени тревожности [34]. Тогда испытуемые в общепопуляционной выборке будут скорее проявлять тенденцию оценивать себя положительно по пунктам этой шкалы (например, соглашаясь с такими утверждениями, как «Я – прирожденный лидер», «У меня талант влиять на людей» и т. п.).

Шкала «Социальная смелость» в оригинальном варианте была призвана оценить такие аспекты межличностного функционирования психопатических личностей, как собственно стиль межличностного взаимодействия (умение убеждать, социальная уверенность и доминантность), эмоциональный опыт (гибкость, самоуверенность и оптимизм), а также склонность к риску (смелость, бесстрашие, толерантность к неопределенности) [33]. Таким образом, шкала оценивает выраженность достаточно неоднородной группы черт, что могло проявиться в ее недостаточной согласованности при применении к российской выборке правонарушителей. Кроме того, эффективность шкалы применительно к западным выборкам насильственных правонарушителей может быть связана с длительностью нахождения индивида в заключении и типом места заключения. В отличие от участников зарубежных исследований, уже осужденных и содержащихся в исправительном учреждении длительное время, в данной работе были исследованы лица, находившиеся на момент обследования под следствием. Психическое состояние таких лиц может отличаться степенью тревожности, толерантности к неопределенности, уверенности в себе, подавленности и др. В этом случае шкала «Социальная смелость» перестает быть частью изучаемого конструкта – личностного расстройства – и начинает с большей вероятностью служить цели определения актуального психического состояния.

Анализ конструктивной валидности позволяет предположить, что черты, измеряемые шкалой «Бессердечие», имеют отношение в основном к холодности и равнодушию в межличностных отношениях, а также манипуля-

²Проактивное криминальное мышление предполагает ориентацию на будущее и отражает склонность хладнокровно планировать свои действия. Шкала «Истории криминального мышления» оценивает степень, в которой криминальное мышление влияло на прошлые поступки человека [15; 40].

тивности и лживости. Шкала же «Эмпатия» М. Дэвиса, наоборот, имеет целью оценить максимальное количество аспектов конструкта эмпатии, в то время как апробируемый опросник не предоставляет данных об особенностях фантазирования у личностей с психопатией или о переживании ими эмпатического дистресса. Таким образом, была обнаружена конвергентная валидность шкалы и ее более высокая содержательная насыщенность, релевантная конструкту психопатии, по сравнению со стандартными методиками измерения уровня эмпатии.

Методика Барратта также измеряет «чистую» импульсивность, в то время как субконструкт «Несдержанность» в модели К. Патрика содержит в себе импульсивность, однако является гораздо более неоднородным, включая также безответственность, склонность к скуке, склонность к мошенничеству, трудности планирования и др. [33]. Тем не менее, слабая связь шкалы «Несдержанность», а также суммарного балла по Триерархическому опроснику с уровнем импульсивности является неожиданным результатом, не соответствующим теоретическому основанию Триерархического опросника. Вероятнее всего, она может быть объяснена лишь ссылками на ограничения данного исследования. Примечательным результатом здесь с содержательной точки зрения оказывается достаточно сильная связь шкалы «Несдержанность» с уровнем агрессивности, что может давать почву для ряда предположений. С одной стороны, сильные корреляции суммарного балла по Триерархическому опроснику и шкале «Несдержанность» с уровнем агрессивности ($r \approx 0,6$) могут подтверждать связь психопатии и агрессии, демонстрируемую исследователями психопатии во всем мире [21; 30; 37]. С другой стороны, этот результат может стимулировать дискуссию об особенностях, присущих лицам с диссоциальным расстройством личности в России, подчеркивая их более высокий уровень агрессивности в целом, что требует дополнительных исследований.

Для осмысления содержательной наполненности шкал Триерархического опросника были также проанализированы их связи со шкалами МИСКМ. Раскрывая содержа-

ние шкал МИСКМ, обнаруживших достаточно сильные связи с общим показателем по Триерархическому опроснику ($r > 0,6$), можно говорить о том, что испытуемые, получающие высокие баллы по психопатии, будут, скорее всего, не способны отвечать за свои деструктивные поступки; склонны считать, что общество находится перед ними в долгу; рассматривать себя как особенных личностей, заслуживающих привилегированного обращения; оправдывать свои антисоциальные поступки заботой о других; а также верить в свою «неуловимость». Кроме того, антисоциальное поведение таких личностей во многом обуславливается стилем их мышления, как в прошлом, так и в настоящем, а сочетание проактивности и реактивности в стиле криминального мышления подчеркивает наличие среди психопатических личностей как тех, кто склонен действовать импульсивно и проявлять реактивную агрессию, так и тех, кто скорее хладнокровно планирует свои действия и склонен к инструментальной агрессии [40]. Такой профиль во многом соответствует теоретическим представлениям об особенностях психопатической личности, в том числе выделенных в Триерархической модели К. Патрика и современной форме концептуализации антисоциального расстройства личности [18; 33; 34].

Ограничения и перспективы исследования. Подтверждение конструктивной валидности в полном смысле предполагает сравнение результатов апробируемой методики с результатами, полученными теми же испытуемыми по другой методике, направленной на оценку того же психического явления (в данном исследовании – психопатии). Это оказалось затрудненным ввиду отсутствия соответствующих инструментов, поскольку традиционно используемый отечественными исследователями экспериментальный метод не служил конкретной цели измерения выраженности психопатических черт [2; 6].

Необходимо указать на немногочисленность выборки правонарушителей, а также недоступность подробных данных по респондентам, таких как номера статей, по которым испытуемые находятся под следствием, а также их статус на момент проведения обследования.

Наконец, необходимо признать, что методы с помощью опроса обладают рядом ограничений, таких как недостаточность качественного анализа получаемых данных, подверженность влиянию побочных факторов, социальная желательность ответов и т. д. Последняя проблема встает особенно остро при исследовании психопатии в связи с такими ключевыми характеристиками этого расстройства личности, как лживость, манипулятивность, поверхностность и др.

Резюме

Несмотря на ограничения, качественно апробированный и адаптированный опросник

может продуктивно служить таким целям, как отбор испытуемых с определенной выраженностью исследуемой совокупности черт; распределение испытуемых по соответствующим группам (например, контрольная и экспериментальная), а также использоваться в качестве дополнительного валидизирующего инструмента.

Проведенная работа показывает, что русскоязычная версия Триерархического опросника психопатии может быть использована для исследовательских целей, однако требует дальнейшей проработки и осмысления для решения практических задач.

Литература

1. Альфарнес С.А., Булыгина В.Г. Структурно-динамические процедуры оценки риска насилия с помощью HCR-20 и V-RISK-10 // Российский психиатрический журнал. 2009. № 9. С. 12–18.
2. Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. М., 1991. 248 с.
3. Будаговская Н.А., Дубровская С.В., Карягина Т.Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1 (76). С. 202–227.
4. Булыгина В. Г. Измерение рисков насилия в судебной психиатрии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39935.shtml (дата обращения: 29.04.2015).
5. Григорьев И.С., Снедков Е.В. Перспективы использования стандартизованных шкал для оценки риска насильственных действий психических больных // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 2013. № 1. С. 32–36.
6. Гульдан В.В. Мотивация противоправных действий у психопатических личностей: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.04. М., 1985. 48 с.
7. Гурьева В.А., Макушкин Е.В., Вострокнутов Н.В. и др. Криминальное агрессивное поведение подростков // Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т.Б. Дмитриевой и Б.В. Шостаковича. СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. С. 111–142.
8. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1071-egorova38.html> (дата обращения: 30.04.2015).
9. Ениколопов С.Н., Мешкова Н.В. Предубежденность в контексте свойств личности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 4. С. 35–46.
10. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115–124.
11. Кудрявцев И.А., Морозова М.В., Савина О.Ф., Семенова О.Ф. Нарушения произвольной саморегуляции у лиц, совершивших агрессивные действия // Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостаковича. СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. С. 253–278.
12. Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2013. 240 с.
13. Мурашова А.А. Апробация методики Шкала импульсивности С. Баррата (BIS-11): дипломная работа. М.: Изд-во МГУ, 2013.
14. Перегожин Л.О., Вострокнутов Н.В. Асоциальное поведение детей и подростков. Профилактика и коррекция ассоциированных психических расстройств: руководство для врачей. М.: ФГБУ «ГНЦССП имени В.П. Сербского» Минздравсоцразвития России, 2012. 234 с.
15. Скалон А.Д. Адаптация методики исследования стилей криминального мышления: дипломная работа. М.: Изд-во МГУ, 2012.
16. Соколова Е.Т., Иванищук Г.А. Проблема сознательной и бессознательной манипуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 28. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n28/790-sokolova28.html> (дата обращения: 30.04.2015).
17. Шостакович Б.В. Личностные расстройства и криминальная агрессия // Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостаковича. СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. С. 206–224.

18. *American Psychiatric Association*. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
19. *Anderson J.L. et al.* Examining the associations between DSM-5 section III antisocial personality disorder traits and psychopathy in community and university samples / J.L. Anderson, M. Sellbom, D.B. Wygant, R.T. Salekin, R.F. Krueger // *Journal of Personality Disorders*. 2014. Vol. 28 (5). P. 675–697.
20. *Barry C.T. et al.* The importance of callous-unemotional traits for extending the concept of psychopathy to children / C.T. Barry, P.J. Frick, T.M. DeShazo, M.G. McCoy, M. Ellis, B.R. Loney // *Journal of Abnormal Psychology*. 2000. Vol. 109 (2). P. 335–340.
21. *Bettencourt B.N., Talley A., Benjamin A.J., Valentine J.* Personality and Aggressive Behavior Under Provoking and Neutral Conditions: A Meta-Analytic Review // *Psychological bulletin*. 2006. Vol. 132 (5). P. 751–777.
22. *Dahle K.P.* Strengths and limitations of actuarial prediction of criminal reoffense in a German prison sample: a comparative study of LSI-R, HCR-20 and PCL-R // *International Journal of Law and Psychiatry*. 2006. Vol. 29 (5). P. 431–442.
23. *Davis M.H.* A multidimensional approach to individual differences in empathy // *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*. 1980. Vol. 10 (4). 85 p.
24. *Frick P.J., White S.F.* The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49 (4). P. 359–375.
25. *Hall J., Benning S.D., Patrick C.J.* Criterion-related validity of the threefactor model of psychopathy: Personality, behavior, and adaptive functioning // *Assessment*. 2004. Vol. 11. P. 4–16.
26. *Hare R.D., Clark D., Grann M., Thornton D.* Psychopathy and the predictive validity of the PCL-R: An international perspective // *Behavioral Sciences and the Law*. 2000. Vol. 18 (5). P. 623–645.
27. *Hare R.D., Neumann C.S.* Psychopathy: Assessment and forensic implications // *Canadian Journal of Psychiatry*. 2009. Vol. 54. P. 791–802.
28. *Hildebrand M., Ruiter de C.* PCL-R psychopathy and its relation to DSM-IV Axis I and II disorders in a sample of male forensic psychiatric patients in the Netherlands // *International Journal of Law and Psychiatry*. 2004. Vol. 27. P. 233–248.
29. *Johansson P., Andershed H., Kerr M. & Levander S.* On the operationalization of psychopathy: Further support for a three-faceted personality-oriented model // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 2002. Vol. 106. P. 81–85.
30. *Jones D.N., Paulhus D.L.* Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths // *Social Psychological and Personality Science*. 2010. Vol. 1. P. 12–18.
31. *Lilienfeld S. O., Andrews B. P.* Development and preliminary validation of a self-report measure of psychopathic personality traits in noncriminal population // *Journal of Personality Assessment*. 1996. Vol. 66 (3). P. 488–524.
32. *Neumann C.S., Hare R.D., Newman J.P.* The super-ordinate nature of psychopath // *Journal of Personality Disorders*. 2007. Vol. 21. P. 102–117.
33. *Patrick C.J.* Operationalizing the Triarchic Conceptualization of Psychopathy: Preliminary Description of Brief Scales for Assessment of Boldness, Meanness, and Disinhibition. Florida State University. Unpublished manual, 2010.
34. *Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F.* Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness // *Development and Psychopathology*. 2009. Vol. 21. P. 913–938.
35. *Patton J. H., Stanford M.S., Barratt E.S.* Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale // *Journal of Clinical Psychology*. 1995. № 51. P. 768–774.
36. *Poy R., Segarra P., Esteller A. et al.* FFM description of the triarchic conceptualization of psychopathy in men and women / R. Poy, P. Segarra, A. Esteller, R. Lopez, J. Molto // *Psychological Assessment*. 2014. Vol. 26 (1). P. 69–76.
37. *Reidy D.E., Zeichner A., Martinez M.A.* Effects of psychopathy traits on unprovoked aggression // *Aggressive Behavior*. 2008. Vol. 34. P. 319–328.
38. *Skeem J.L., Cooke D.J.* One measure does not a construct make: Directions toward reinvigorating psychopathy research – reply to Hare and Neumann // *American Psychological Association*. 2010. Vol. 22 (2). P. 455–459.
39. *Walters G.D.* Current and historical content scales for the Psychological Inventory of Criminal thinking Styles (PICTS) // *Legal and Criminological Psychology*. 2002. № 7. P. 73–86.
40. *Walters G.D.* The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles: Part I. Reliability and initial validity // *Criminal Justice and Behavior*. 1995. Vol. 22. P. 307–325.

Testing K. Patrick Method of Psychopathy Diagnosis in Russian Sample

Atadzhykova J. A. *,

*Mental Health Research Center in the State Scientific Institution, Moscow, Russia,
at.julia@gmail.com*

Enikolopov S. N. **,

*Mental Health Research Center in the State Scientific Institution, Moscow, Russia,
enikolopov@mail.ru*

The article is devoted to the development of a method of diagnosing psychopathy, or antisocial (dissocial) personality disorder. Modern researchers mostly use the methods of experiment, expert assessment, clinical interview or different combinations for personality disorders, including psychopathy. However, nowadays there is a growing need in development of a psychopathy diagnosis method which would be less labour-intensive, less expensive and more objective. One of the recently developed models of psychopathy is Triarchic conceptualization by C. Patrick, it offers a new way to operationalize and diagnose psychopathy. The authors had tested this method in the Russian population, including both common sample as well as criminal offender sample consisting of individuals that have been suspected, accused or convicted of violent crimes. The subject of the current research is psychopathic traits measured by the tested method. We had carried out statistical and content analyzes of the data. Our study allowed to conclude that tested Russian version of the Triarchic Psychopathy Measure is effective enough to be used for research purposes. However, further research is required in order to render this measure valid to practical use.

Keywords: psychopathy, antisocial personality disorder, dissocial personality disorder, diagnosing psychopathy, approbation.

For citation:

Atadjikova Yu. A., Yenikolopov S. N. Testing K. Patrick Method of Psychopathy Diagnosis in Russian Sample. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp 75–85 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200407

* *Atadzhykova Yuliya Akmuradovna*. Ph.D. student, Mental Health Research Center in the State Scientific Institution; Moscow, Russia, e-mail: at.julia@gmail.com

** *Enikolopov Sergei Nikolaevich*, Ph.D. in Psychology, Head of Clinical psychology department at The Mental Health Research Center in the State Scientific Institution; Moscow, Russia, e-mail: enikolopov@mail.ru

References

1. Al'farnes S.A., Bulygina V.G. Strukturno-dinamicheskie protsedury otsenki riska nasiliya s pomoshch'yu HCR-20 i V-RISK-10 [Structured-dynamic procedures for violence risk assessment using HCR-20 and V-RISK-10 tools]. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal [Russian Psychiatric Journal]*, 2009, no. 9, pp. 12–18.
2. Antonyan Yu. M., Gul'dan V.V. Kriminal'naya patopsikhologiya [Criminal Psychology]. Moscow, 1991. 248 p.
3. Budagovskaya N.A., Dubrovskaya S.V., Karyagina T.D. Adaptatsiya mnogofaktornogo oprosnika empatii M. Devisa [Adaptation of M. Davis multi-factor questionnaire of empathy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2013, no. 1 (76), pp. 202–227.
4. Bulygina V. G. Izmerenie riskov nasiliya v sudebnoi psikhiatrii [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological practice and education]*, 2011, no. 1. Available at: URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39935.shtml (Assessed: 29.04.2015).
5. Grigor'ev I.S., Snedkov E.V. Perspektivy ispol'zovaniya standartizovannykh shkal dlya otsenki riska nasilstvennykh deistvii psikhicheskikh bol'nykh [Perspectives of using standardized scales for assessing the risk of violent offences of psychologically disordered]. *Obozrenie psikhiatrii i meditsinskoj psikhologii [Review of psychiatry and medical psychology]*, 2013, no. 1, pp. 32–36.
6. Gul'dan V.V. Motivatsiya protivopravnykh deistvii u psikhopaticeskikh lichnostei: avtoreferat dis. d-ra psikholog. nauk: 19.00.04. [Motivation of illegal acts and psychopathic personalities: Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1985. 48 p.
7. Gur'eva V.A., Makushkin E.V., Vostroknutov N.V. i dr. Kriminal'noe agressivnoe povedenie podrostkov [Criminal aggressive behavior of adolescents]. In T.B. Dmitrieva (eds.). *Agressiya i psikhicheskoe zdorov'e [Aggression and mental health]*. Saint-Petersburg: Yuridicheskii tsentr Press, 2002, pp. 111–142.
8. Egorova M.S., Sitnikova M.A. Temnaya triada [The Dark triad] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2014, T. 7, no. 38. Available at: URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1071-egorova38.html> (Assessed: 30.04.2015).
9. Enikolopov S.N., Meshkova N.V. Predubezhdennost' v kontekste svoistv lichnosti [Prejudicialness in the context of personality characteristics]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2010. Vol. 31, no. 4, pp. 35–46.
10. Enikolopov S.N., Tsubul'skii N.P. Psikhometricheskii analiz russkoyazychnoi versii Oprosnika diagnostiki agressii A.Bassa i M.Perri [Psychometric analysis of Russian version of Buss-Perry Aggression Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2007, no. 1, pp. 115–124.
11. Kudryavtsev I.A., Morozova M.V., Savina O.F., Semenova O.F. Narusheniya proizvol'noi samoregulyatsii u lits, sovershivshikh agressivnye deistviya [Disfunction of voluntary regulation in individuals who performed aggressive acts]. In T.B. Dmitrieva (eds.). *Agressiya i psikhicheskoe zdorov'e [Aggression and mental health]*. Saint-Petersburg: Yuridicheskii tsentr Press, 2002, pp. 253–278.
12. Mitina O.V. Razrabotka i adaptatsiya psikhologicheskikh oprosnikov [Development and adaptation of psychological questionnaires]. Moscow: Publ. Smysl, 2013, 240 p.
13. Murashova A.A. Aprobatsiya metodiki Shkala impul'sivnosti S. Barrata (BIS-11). Diplomnaya rabota. [Approbation of Barratt's Impulsivity Scale (BIS-11). Thesis]. MGU, 2013.
14. Peregozhin L.O., Vostroknutov N.V. Asotsial'noe povedenie detei i podrostkov. Profilaktika i korrektsiya assotsiirovannykh psikhicheskikh rasstroistv. Rukovodstvo dlya vrachei. [Antisocial behavior in children and teenagers. Prophylactic treatment and correction of associated psychological disorders. Manual for therapists]. Moscow: FGBU «GNTsSSP im.V.P. Serbskogo» Minzdravsotsrazvitiya Rossii, 2012. 234 p.
15. Skalon A.D. Adaptatsiya metodiki issledovaniya stilei kriminal'nogo myshleniya. Diplomnaya rabota [Adaptation of Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles Thesis]. MGU, 2012.
16. Sokolova E.T., Ivanishchuk G.A. Problema soznatel'noi i bessoznatel'noi manipulyatsii [The problem of conscious and unconscious manipulation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2013. T. 6, no. 28. Available at: URL: <http://psystudy.ru/index> (Assessed: 30.04.2015).
17. Shostakovich B.V. Lichnostnye rasstroistva i kriminal'naya agressiya [Personality disorders and criminal aggression]. In T.B. Dmitrieva (eds.). *Agressiya i psikhicheskoe zdorov'e [Aggression and mental health]*. Saint-Petersburg: Yuridicheskii tsentr Press, 2002, p. 206–224.
18. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
19. Anderson J.L. et al. Examining the associations between DSM-5 section III antisocial personality disorder traits and psychopathy in community and university samples. *Journal of Personality Disorders*, 2014. Vol. 28 (5), pp. 675–697.

20. Barry C.T. et al. The importance of callous-unemotional traits for extending the concept of psychopathy to children. *Journal of Abnormal Psychology*, 2000. Vol. 109 (2), pp. 335–340.
21. Bettencourt B.N., Talley A., Benjamin A.J., Valentine J. Personality and Aggressive Behavior Under Provoking and Neutral Conditions: A Meta-Analytic Review. *Psychological bulletin*, 2006. Vol. 132 (5), pp. 751–777.
22. Dahle K.P. Strengths and limitations of actuarial prediction of criminal reoffense in a German prison sample: a comparative study of LSI-R, HCR-20 and PCL-R. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2006. Vol. 29 (5), pp.431–442.
23. Davis M.H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1980. Vol. 10 (4), 85 p.
24. Frick P.J., White S.F. The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2008. Vol. 49 (4), pp. 359–375.
25. Hall J., Benning S.D., Patrick C.J. Criterion-related validity of the threefactor model of psychopathy: Personality, behavior, and adaptive functioning. *Assessment*, 2004. Vol. 11, pp. 4–16.
26. Hare R.D., Clark D., Grann M., Thornton D. Psychopathy and the predictive validity of the PCL-R: An international perspective. *Behavioral Sciences and the Law*, 2000. Vol. 18 (5), pp. 623–645.
27. Hare R.D., Neumann C.S. Psychopathy: Assessment and forensic implications. *Canadian Journal of Psychiatry*, 2009. Vol. 54, pp. 791–802.
28. Hildebrand M., Ruiters de C. PCL-R psychopathy and its relation to DSM-IV Axis I and II disorders in a sample of male forensic psychiatric patients in the Netherlands. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2004. Vol. 27, pp. 233–248.
29. Johansson P., Andershed H., Kerr M. & Levander S. On the operationalization of psychopathy: Further support for a three-faceted personality-oriented model. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 2002. Vol. 106, pp. 81–85.
30. Jones D.N., Paulhus D. L. Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 2010. Vol. 1, pp. 12–18.
31. Lilienfeld S. O., Andrews B. P. Development and preliminary validation of a self-report measure of psychopathic personality traits in noncriminal population. *Journal of Personality Assessment*, 1996. Vol. 66 (3), pp. 488–524.
32. Neumann C.S., Hare R.D., Newman J.P. The super-ordinate nature of psychopath. *Journal of Personality Disorders*, 2007. Vol. 21, pp. 102–117.
33. Patrick C.J. Operationalizing the Triarchic Conceptualization of Psychopathy: Preliminary Description of Brief Scales for Assessment of Boldness, Meanness, and Disinhibition. Florida State University. Unpublished manual, 2010.
34. Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F. Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness. *Development and Psychopathology*, 2009. Vol. 21, pp. 913–938.
35. Patton J. H., Stanford M.S., Barratt E.S. Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 1995, no. 51, pp. 768–774.
36. Poy R., Segarra P., Esteller A., et al. FFM description of the triarchic conceptualization of psychopathy in men and women. *Psychological Assessment*, 2014. Vol. 26 (1), pp. 69–76.
37. Reidy D.E., Zeichner A., Martinez M.A. Effects of psychopathy traits on unprovoked aggression. *Aggressive Behavior*, 2008. Vol. 34, pp. 319–328.
38. Skeem J.L., Cooke D.J. One measure does not a construct make: Directions toward reinvigorating psychopathy research – reply to Hare and Neumann. *American Psychological Association*, 2010. Vol. 22 (2), pp. 455–459.
39. Walters G.D. Current and historical content scales for the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles (PICTS). *Legal and Criminological Psychology*, 2002, no. 7, pp. 73–86.
40. Walters G.D. The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles: Part I. Reliability and initial validity. *Criminal Justice and Behavior*, 1995. Vol. 22, pp. 307–325.

Независимые методы оценки «самоценности» подростка в учебной деятельности

Аминов Н. А. *,

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия, aminov.pirao@yandex.ru

Жамбеева З. З. **,

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия, zarema-z@mail.ru

Кабардов М. К. ***,

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kabardov@mail.ru

Представлены материалы проверки гипотезы о том, что мотивированность школьника к учебным достижениям является результатом взаимодействия внешних форм мотивирования (индивидуальные и социальные нормы оценивания учителем учебных достижений подростка) и внутренних форм мотивирования (острая реакция подростка на несправедливость или «страдание», чувство боли, которое он пережил из-за других или по своей вине). В исследовании приняли участие 41 ученик девяти классов. Отмечается, что статистический анализ межгрупповых различий и регрессионный анализ подтвердил выдвинутое предположение: у подростков, в зависимости от чувства «страдания», обнаружено более вы-

Для цитаты:

Аминов Н. А., Жамбеева З. З., Кабардов М. К. Независимые методы оценки «самоценности» подростка в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 86–95. doi: 10.17759/pse.2015200408

* *Аминов Николай Александрович*. Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия, e-mail: aminov.pirao@yandex.ru

** *Жамбеева Зарема Залимхановна*. Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия, e-mail: zarema-z@mail.ru

*** *Кабардов Мухамед Каншобиевич*. Доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), заведующий кафедрой общей психологии, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: kabardov@mail.ru

раженное усвоение норм оценивания учителем его достижений по профилирующим предметам (математике), большая самооценка своих способностей и большая «ответственность» за выбор будущей профессии. В связи с полученными результатами особое внимание обращается на внешние факторы, которые обуславливают отношение подростка к себе: предпочитаемая ценностная ориентация учителей на индивидуальную или социальную норму оценки результатов достижений школьника может влиять на успех мотива достижения и состояние тревожности.

Ключевые слова: индивидуальные и социальные нормы оценивания, чувство несправедливости, аутентичность подростка.

Анализ литературы по теме показал, что поскольку взаимодействие учителя с учениками в процессе педагогического общения подчиняется тем же законам групповой динамики, что и в психотерапии, то учитель способен «достучаться» до переживаний своих учеников, стимулировать их выражение и прийти к их пониманию [1; 10; 11]. Таким образом, можно ожидать, что у школьников будет выявляться усиление мотивации достижения, лучшая подготовка по основным предметам для сдачи ЕГЭ, а также для принятия решения в других судьбоносных моментах жизни. Подробный теоретический анализ литературы по теме исследования представлен в статье Н.А. Аминова и З.З. Жамбеевой [2].

По данным К. Хекхаузена (H. Heckhausen) и его сотрудников, усвоение школьниками индивидуальных и социальных норм учителя происходит не раньше 5 класса народной школы (средней школы). Следовательно, к 9 классу у подростков, по А. Лэнгле (A. Längle), могла сформироваться система представлений об оценках учителей их успешности и об организации учебного процесса в современных условиях образования. Эта система ценностных ориентаций может усиливать (или ослаблять) поиск смысла подростком получения образования и связанный с ним первичный мотивационный процесс [9; 16]. В результате происходит усиление (ослабление) сознательно планируемых усилий и ответственности за достижения по базовым учебным дисциплинам. Кроме того, у подростков, ориентированных на успех, внешняя оценка их достижений учителем создавала ожидания, что прилагаемые ими усилия приведут к предвосхищаемой пользе или помогут избежать будущих трудностей при сдаче ЕГЭ и выборе профессии [4].

Проверка данных предположений и стала целью данного исследования. В эксперименте участвовали 41 школьник – учащиеся девятого класса одной из московских школ. Обследование школьников происходило в 2014–2015 учебном году. Для проверки нашей гипотезы наиболее референтными (адекватными) являются следующие психодиагностические методы.

Методы исследования

Комментируя понимание смысла В. Франклом в предисловии к книге [7, с. 8], С. Кривцова отмечала, что «...три структурных компонента смысла – ориентирование, поле ценностей и ценность в будущем – выполняют разные функции. Первый шаг помогает увидеть структуру ситуации, проясняет ее понимание (здесь задействовано восприятие), второй – делает ситуацию значимой “лично моей” (задействованы эмоциональность и интуиция), третий – позволяет сделать выбор, “запускает” процесс воли (здесь действуют структуры Я: привычка размышлять, ум, внимание к деталям, настойчивость и принятие себя всерьез)».

Именно этот комментарий и определил выбор наиболее референтной для этих целей «шкалы экзистенции Л. Лэнгле и К. Орглера (Ch. Orgler) для подростков» в адаптации к русской выборке Л.А. Пергаменщика и Н.П. Пузыревич [12].

Практическая ценность этой шкалы определяется тем, что соотношение степени выраженности категорий «Самодистанцирование», «Самотрансцендентность», «Свобода», «Ответственность» показывает, находятся ли в равновесии фундаментальные мотивации подростка, в этом соотношении заключается

специфика его развития, каков круг его проблем.

Результаты субшкалы «Самодистанцирование» (SD) интерпретируются как отражающие реалистичность или суженность восприятия происходящего.

Субшкала «Самотрансцендентность» (ST) представляет информацию о самопринятии и эмоционально-ценностном отношении к миру.

Результаты субшкалы «Свобода» (F) показывают степень уверенности, способности к принятию решения, критичности осуществляемых поступков, осмысленности собственной жизни.

Субшкала «Ответственность» (V) характеризует обязательность, персональную включенность в осуществляемые поступки, чувство долга.

Сумма показателей по субшкалам SD и ST образует параметр «Person» (P), который соотносится с внутренним миром человека и измеряет его способность ориентироваться в нем.

Сумма показателей по субшкалам F и V образует параметр «Экзистенции» (E), оценивающий степень решимости и ответственности за жизнь, контакт с внешним миром, способность ориентироваться в происходящих событиях. Сумма параметров P и E образуют общий показатель экзистенциальной наполненности личности подростка.

«Экзистенциальная исполненность» – понятие, появившееся в психологии от В. Франкла для описания качества жизни человека в противовес более привычному понятию «счастье».

Уровень экзистенциальной исполненности показывает, много ли осмысленного в жизни подростка, как часто он живет во внутреннем согласии, соответствуют ли его сущности его решения и поступки, может ли он вносить хорошее, как он его понимает, в жизнь. Речь идет не о том, как на самом деле живет подросток, а о том, как он полагает, что живет. Тест отображает лишь субъективную оценку подростком своей жизни.

Для объективной оценки подростком своей жизни были использованы следующие тесты:

1. Методика распознавания эмоций (сопереживания) и их осознания (понимания),

предложенная Н.А. Аминовым и З.З. Жамбеевой [3; 6]. Исходным материалом послужили девять масок (схематических изображений лиц, выражающих различные эмоции – нейтральные, счастья, гнева, жестокости и страдания – по движениям бровей и рта, по Тайеру и Шиффу) и пять слов, выражающих эти эмоциональные состояния. Методика включала четыре субтеста, где предлагалось поочередно оценивать маски и слова по десятибалльной графической шкале по базовому критерию «приятных» (удовольствие) или «неприятных» (неудовольствие).

Первый субтест выявлял непосредственно чувственную оценку эмоции по выражениям лица или экспрессиям эмоциональных состояний (масок), а второй – чувственную оценку слов, опосредовано выражающих эмоциональное состояние.

Процедура третьего и четвертого субтестов давала возможность оценивать точность или дифференцированность (эквивалентность) эмоциональных выражений и коннотативного (прагматического) значения слов. Они были введены в методику для контроля точности распознавания.

Показатель первого субтеста имеет отношение к собственно эмоциям или чувствам – индикаторам в узком смысле (спонтанному движению к или от объекта восприятия) или к первичной эмоции.

Показатель второго субтеста не имеет отношения к состоянию воспринимающего человека, а относится к сущностным характеристикам того, что воспринимается (чутью или интуиции) – к объекту познания (схема лица человека).

Первичное чувство и импульс образуют первичную эмоцию, которая и является основанием для вынесения суждения о слове или маске (схема лица) по критерию «нравится или не нравится».

2. Методика определения самооценки подростков. Подросткам предлагалось оценить по восьмибалльной шкале (+4, +3, +2, +1, -1, -2, -3, -4) предложение, заимствованное из опросника для диагностики личностного роста школьников для 9–11-х классов [15]: «В глубине души я оцениваю себя низко». При высокой самооценке подросток спо-

собен распознать свои чувства, знает их названия, разрешает себе их переживать, осознает свои потребности. Кроме того, он не боится обсуждать их с другими (смелость творить вслух) и ожидать, что мир примет его «в его цельности и полноте».

3. Годовые оценки по профилирующим предметам:

- а) по русскому языку и литературе;
- б) математике (алгебре и геометрии).

Данный показатель является субъективной стандартизированной мерой успешности школьников как интериоризированной нормы (стандарта), под «давлением» учителя или его ценностных ориентаций или системы обучения как ценности для развития личности подростка и его профессиональной карьеры в будущем.

4. Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда – ОПП в адаптации А.Н. Воробьева, И.Г. Сенина, В.И. Циркова [13]. В нашем исследовании использовался третий субтест «Карьера», в котором перечислены 14 профессий по 6 типам деятельности (реалистической, исследовательской, конвенциональной, социальной, предпринимательской и артистической). Рядом с каждым видом профессии испытуемый должен поставить «да» или «нет». Обработка состоит в подсчете ответов «да» в отдельности для каждого из шести типов профессий и затем суммировании количества баллов по каждой шкале. Затем выписываются по мере убывания названия шкал. Рассматриваются показатели получивших наибольшее количество баллов. Они отражают степень соответствия испытуемого одному из шести типов личности и интереса к соответствующим профессиям.

Результаты исследования

Для минимизации числа переменных «объективных» тестов и показателей субтестов шкалы экзистенции вначале производилась оценка межгрупповых различий по показателям шкалы экзистенции и переменным «объективных» тестов между «крайними» группами (по 10–15 человек) по каждому из показателей по непараметрическому критерию Манна–Уитни. И только затем выявлен-

ные статистически значимые различия по показателям «объективных» тестов и шкалы экзистенции подвергались регрессионному анализу. При обработке данных использовалась статистическая программа STATISTICA 10.

В табл. 1 и 2 представлены данные о статистически значимых различиях по показателям четырех «объективных» тестов и шкалы экзистенции и коэффициенты уравнения регрессии, отражающие статистически значимые «вклады» показателей четырех объективных тестов в показатели субшкал шкалы экзистенции и «вклады» показателей шкалы экзистенции в величину показателей четырех «объективных» тестов.

Именно это и позволило, по нашему мнению, оценить степень влияния «объективных» показателей на сформированность представлений подростков об организации учебного процесса, с одной стороны, и влияние сформированных представлений на их собственное поведение в процессе учебной деятельности – с другой стороны.

Как видно из табл. 1, статистически значимые различия между субшкалами шкалы экзистенции были обнаружены только по субшкалам распознавания базовых эмоций: чем больше выраженность осознания переживания «страдания» на вербальном уровне, тем выше показатели по субшкалам «Самотрансценденция» (ST) и «Персональность» (P=SD+ST).

Эти различия еще ярче проявились по всем показателям субшкал шкалы экзистенции, кроме показателей по субшкалам «Самодистанцирование» и «Свобода». Чем выраженнее осознание «первичного» импульса движения (отвержения) переживания страдания подростками учебной ситуации на символическом уровне, тем выше показатели по субшкалам (ST, P=SD+ST) «Ответственность» (V), «Экзистенциальность» (E) и «Исполненность» (G).

В свою очередь, показатели субшкал ST и P статистически значимо влияли на самооценку школьников и школьную успеваемость по алгебре: чем выше показатели по субшкале ST, тем выше успеваемость; чем выше показатели по субшкале P, тем выше самооценка подростков.

Таблица 1

Статистическая оценка различий двух независимых групп по показателям методики Дж. Холланда «Профессиональный тип личности», «Точность распознавания и осознания эмоциональных состояний», А. Лэнгле «Шкалы экзистенции», успеваемости по школьным предметам и самооценки

Методы исследования	Группа № 1, более высокие баллы. Меньшая выраженность осознания эмоционального состояния «Страдание» во втором субтесте. N=10	Группа № 2, более низкие баллы. Большая выраженность осознания эмоционального состояния «Страдание» во втором субтесте. N=10	U-критерий	P<0,050
1	2	3	4	5
Методика А. Лэнгле				
Самотрансценденция (ST)	69,50	140,0*	14,50	0,008
Персональность (P=SD+ST)	70,0	140,0*	15,0	0,009
	Группа № 1, более высокие баллы. Менее выражена дифференциация эмоционального состояния «Страдание» в третьем субтесте. N=10	Группа № 2, более низкие баллы. Более выражена дифференциация эмоционального состояния «Страдание», в третьем субтесте. N=10		
Самотрансценденция (ST)	75,50	134,50*	20,5	0,028
Ответственность (V)	73,50	136,50*	18,5	0,018
Персональность (P=SD+ST)	75,50	134,50*	20,5	0,028
Экзистенциальность (E=F+V)	78,50	131,50*	23,5	0,049
Исполненность (G=P+E)	74,00	136,00*	19,00	0,020
	Группа № 1, более высокие показатели по субшкале «Персональность». N=15	Группа № 2, более низкие показатели по субшкале «Персональность». N=14		
Уровень самооценки у школьников 9-х классов	272,0*	163,0	58,0	0,040
	Группа №1, более высокие показатели по субшкале «Самотрансценденция». N=15	Группа №2, более низкие показатели по субшкале «Самотрансценденция». N=15		
Школьная успеваемость				
Алгебра (годовая оценка)	284,0*	181,0	61,0	0,033

	Группа №1, большая выраженность предпринимательского типа личности. N=10	Группа №2, меньшая выраженность предпринимательского типа личности. N=10		
Методика А. Лэнгле				
Ответственность (V)	77,50	132,50*	22,5	0,040
	Группа №1, более высокие показатели по субшкале «Ответственность». N=11	Группа №2, более низкие показатели по субшкале «Ответственность». N=10		
Методика Дж. Холланда				
Предпринимательский тип	92,50	138,50*	26,50	0,045

Примечание: «*» – более выраженные показатели в группах, при статистически значимых различиях между 1-й и 2-й группами по U-критерию Манна–Уитни.

Кроме того, были также обнаружены статистически значимые различия по предпочтению профессий предпринимательского типа, по Дж. Холланду, в зависимости от уровня учебных достижений (успеваемости по алгебре), и статистически значимые различия влияния показателя суб-

шкалы V («Ответственность») на предпочтение профессий предпринимательского типа, но прямо противоположные по знаку.

Еще более интересные зависимости были обнаружены при регрессионном анализе (табл. 2).

Таблица 2

Показатели взаимозависимости результатов в регрессионном анализе по методике А. Лэнгле «Шкалы экзистенции», успеваемости по школьным предметам и самооценки

Независимая переменная	Зависимая переменная	Коэффициент регрессии R	Коэффициент детерминации R ²	F табличное значение	P
X	Y	9-е классы			
Страдание (третий субтест, C5)	Персональность (P=SD+ST)	0,881*	0,776	1,493 (F критич=28,12)	0,013 (p<0,235)
Страдание (третий субтест, C5)	Исполненность (G=P+E)	0,852*	0,726	1,137 (F критич=28,12)	0,021 (p<0,423)
Самотрансценденция (ST)	Страдание (второй субтест C5)	0,404	0,163	3,719* (F критич=2,38)	0,010 (p<0,033)
Самооценка у школьников 9 классов	Персональность (P=SD+ST)	0,528	0,279	1,829 (F критич=7,33)	0,005** (p<0,114)
Персональность (P=SD+ST)	Самооценка у школьников 9 классов	0,409	0,167	3,823* (F критич=2,38)	0,014 (p<0,030)
Алгебра (оценка за третий триместр)	Самотрансценденция (ST)	0,655	0,429	3,007 (F критич=8,32)	0,010** (p<0,012)
Самотрансценденция (ST)	Алгебра (оценка за третий триместр)	0,328	0,107	4,71* (F критич=1,39)	0,036 (p<0,03605)

Примечания. Если $F_{\text{табличное значение}} > F_{\text{критич.}}$, то построенная регрессия значима при P уровне значимости. При $R \leq 0,3$ – слабая связь; при $0,3 < R \leq 0,7$ – умеренная связь; при $R > 0,7$ – сильная связь.

«*» – выраженная зависимость по коэффициенту регрессии R и F-критерию,

«**» – выраженная зависимость по уровню значимости P.

Как видно из табл. 2, показатель субшкалы распознавания базовых эмоций «страдания» (переживания первичного импульса движения отвержения) статистически значимо влиял на показатель Р (персональность) и G (исполненность). Иначе говоря, чем выше осознание переживания страдания (отвержение школьной ситуации), тем больше подростки считают себя восприимчивыми, решительными и т.д., с одной стороны, но вместе с тем они становятся более ранимыми, строгими к самим себе и т.д. – с другой стороны.

Показатель учебных достижений (оценка за третий триместр по алгебре) статистически значимо влияет на показатель субшкалы экзистенции ST, а показатель самооценки – на показатель субшкалы Р. Другими словами, чем выше достижения (оценки по алгебре), тем лучше подросток принимает себя, готов к встрече с новым, к «выходу» за пределы себя; успехи в школьных достижениях, по-видимому, повышают его самооценку и открытость к миру и самому себе. В то же время, чем выше самопринятие себя и открытость к новым возможностям, тем выше настойчивость в учебных достижениях и, как следствие этого, повышается самооценка.

Таким образом, полученные статистически значимые различия по показателям объективных тестов и их влияния на формирование «субъективной» картины внутреннего мира подростков, а также влияния этих представлений на переживания подростка свидетельствуют, что его поиски «выхода» из ситуации принятия «новых правил» игры и поиска смысла «в страдании» не только весьма неожиданные, но и заслуживают пристального внимания со стороны тех, кто несет ответственность за судьбу и будущее российского образования.

Обсуждение результатов

Итак, как показали результаты статистического анализа, школьники, в большей степени переживающие «страдание» (отвержение) и более адекватно оценивающие свои личностные ресурсы или способности, по-видимому, более мотивированы к сознательно планируемым усилиям по математике (алгебре) и менее склонны к профессиям пред-

принимательского типа, чем их более «безответственные» одноклассники. И, тем не менее, этот вывод требует более тщательного анализа и комментария.

То, что жизнь подростка не столь радужна, как нам бы хотелось, очевидно; к концу юношеского периода подросток делает шаг к аутентичности. Здесь сходятся его автономность и внутренняя свобода при одновременной способности отвечать за себя и нести нагрузку наполненной смыслом ответственности; так как речь идет о развитии самостоятельности, этот шаг не может зависеть от других людей – ни от родителей, ни от сверстников. Речь идет больше о нахождении себя, о том, чтобы быть собой, быть верным себе самому и собственному Я, соотносясь с актуальной жизненной ситуацией и ее требованиями [8, с. 30]. Если в пубертате эта способность развивалась как оппозиция к другим людям (перед лицом других людей), то в конце юношеского периода осуществление и оценка собственного Я происходит перед лицом себя самого.

Почему именно в этот период подростки так остро переживают несправедливость? Патрис Гурье (P. Gourier), французский священник и психолог, отвечает: «Проявление несправедливости жестко напоминает нам, что недостаточно всегда вести себя хорошо и правильно, чтобы жизнь была к нам справедлива. Три причины могут вызвать это острое чувство. Во-первых, неприятие лишений <...>, когда наши желания не исполняются, мы воспринимаем это как личную обиду. Во-вторых, мы страдаем из-за того, что действительно несправедливо: мы чувствуем горькую беспомощность, не понимая смысла испытания. Наконец, наша собственная (невольная) несправедливость в отношении родных, близких или незнакомых может причинить нам боль. В этом случае страдают наши идеалы и моральные ценности – а потому плохо и нам» [5, с. 144].

По-видимому, только осознав свои переживания и ситуации, породившие в душе подростка чувство несправедливости, подросток и делает шаг к своей аутентичности или зрелости. Именно этим объясняется найденная связь этого острого чувства страдания с

субшкалами самотрансцендентности, ответственности, персональности, экзистенциальности и исполненности у школьников 9-х классов.

Но в то же время, отсутствие связи этого чувства со субшкалами самодистанцирования и свободы может указывать на важную роль усвоенных подростком индивидуальных и социальных норм учителя, предопределяющих не только смысл учебной ситуации, но и возможные последствия нерадивости в учебе в будущем [4]. То есть для девятиклассников важна роль учителя и родителей в их взрослении и формировании умения относиться к учебной деятельности серьезно.

Другими словами, с точки зрения экзистенциального анализа, актуализация мотива достижений у подростков означает вовлеченность их личности и инициирование личностных процессов, благодаря «вызову» к ди-

алогу со стороны того или иного визави; безусловно, наилучший визави – это партнер (в первую очередь учитель), разговаривающий с ними (подростками) [9; 14]. Это и объясняет, почему у более «страдающих» выше успеваемость по математике (алгебре) в ущерб русскому языку и литературе, выше самооценка и более осмотнительное отношение к будущей профессии [4].

Заключение

Результаты нашего эксперимента показали, что у школьников 9-х классов в зависимости от внутренней мотивации (переживание чувства несправедливости) обнаруживается усиление мотивации достижения по профилирующему предмету (математике) для успешной сдачи выпускных экзаменов, но также и для более обоснованного выбора будущей профессиональной карьеры.

Литература

1. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика педагогических способностей. Претесты: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. 221 с.
2. Аминов Н.А., Жамбеева З.З. Разноуровневые связи «самоценности» личности подростка в структуре интегральной индивидуальности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 232–235.
3. Аминов Н.А., Кабардов М.К., Жамбеева З.З. Дифференциальный подход к исследованию механизмов распознавания эмоциональных состояний и их осознания // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. Коллективная монография. Вып. 2 / Под ред. проф. В.А. Москвина. М.; Белгород: Издательско-полиграфический центр «ПОЛИТЕРА», 2007. С. 226–247.
4. Аминов Н.А., Осадчева И.И. Реформа современного образования как основа трудового воспитания // Культура. Духовность. Общество / Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: изд-во УРНС, 2014. С. 103–109.
5. Гурье П. Жизнь не всегда справедлива // Psychologies. 2014. № 72. С. 144.
6. Жамбеева З.З. Коммуникативные способности как фактор личностного и профессионального самоопределения: автореф. канд. ... психол. наук. М., 2007. 25 с.

7. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни. М.: Генезис, 2014. 144 с.
8. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. М.: Генезис, 2013. 236 с.
9. Лэнгле А., Уколова Е.М., Шумский В.Б. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования. М.: Логос, 2014. 556 с.
10. Мартенс Р. Социальная психология и спорт. М.: Физкультура и спорт, 1979. 176 с.
11. Маслова Е.А. Формирование фасилитативной направленности будущих учителей в образовательной среде педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 25 с.
12. Пергаменщик Л.А., Пузыревич Н.Л. «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер для подростков: процесс и результаты адаптации // Психологическая диагностика. 2011. № 1. С. 95–119.
13. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров / Под ред. М.К. Акимовой; Рос.гос. гуманит. ун-т. М.: Юрайт, 2014. 631 с.
14. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Мн.: Беларуская навука, 1998. 316 с.
15. Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М.: Академия АПКПРО, 2003. 83 с.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т 2. М.: Педагогика, 1986. 392 с.

Methods of Independent Valuation of adolescent «inherent value» in Training Activity

Aminov N. A. *,

*Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
aminov.pirao@yandex.ru*

Zhambeeva Z. Z. **,

*Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
zarema-z@mail.ru*

Kabardov M. K. ***,

*Russian Academy of Education; Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
kabardov@mail.ru*

Implementing the new educational standards requires additional motivating features for successful study of adolescent. We tested a hypothesis that school student motivation to successful study is a result of interaction between external forms of motivating, such as forms of individual and social examination of study results by the teacher, and internal forms (a keen susceptibility of injustice or “suffering”, feelings of sorrow adolescent experienced from others or fault of their own). The study involved 41 students of 9th grade. The statistical analysis of intergroup differences and regression analysis confirmed the hypothesis. We found that depending on the sense of “suffering” adolescents admit more clearly how teacher evaluate his/her achievements on the main subjects (mathematics), has great self-esteem of his/her abilities and more “response” for the choice of future profession. According to the study results, authors pay special attention to the external factors that determine the adolescents’ attitude to themselves. That is, the achievement motive and anxiety of school student can be affected according to the preferred teachers value system based on an individual or a social student achievement evaluation norm.

Keywords: individual and social estimation norms, feeling of unfairness, adolescent authenticity.

For citation:

Aminov N. A., Zhambeeva Z. Z., Kabardov M. K. Methods of Independent Valuation of adolescent «inherent value» in Training Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 86–95 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200408

* *Aminov Nikolai Aleksandrovich*. PhD (Psychology), Leading Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: aminov.pirao@yandex.ru

** *Zhambeeva Zarema Zolimkhanovna*. PhD (Psychology), Leading Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: zarema-z@mail.ru

*** *Kabardov Mukhamed Kanshobievich*. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of laboratory of differential psychology and psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Head of the Chair of general psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: kabardov@mail.ru

References

1. Aminov N.A., Morozova N.A., Smyatskikh A.L. Psikhodiagnostika pedagogicheskikh sposobnostei. Pretesty: metod. posobie [Psychodiagnosics of pedagogical abilities]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1994. 221 p.
2. Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z. Raznourovnevye svyazi «samotsennosti» lichnosti podrostka v strukture integral'noi individual'nosti [Multilevel connections of «self-assessment» of a teenager personality in the structure of integrated individuality]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [*The world of science, culture, education*], 2015, no. 5 (54), pp. 232–235.
3. Aminov N.A., Kabardov M.K., Zhambeeva Z.Z. Differentsial'nyi podkhod k issledovaniyu mekhanizmov raspoznavaniya emotsional'nykh sostoyanii i ikh osoznaniya [Differential approach to the study of recognition mechanisms of the emotional states and their awareness]. In Moskvina V.A. *Neiropsikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichii* [*Neuropsychology and psychophysiology of the individual differences*]. Moscow-Belgorod: Izdatel'skopoliigraficheskii tsentr «POLITERA», 2007. Vyp. 2, pp. 226–247.
4. Aminov N.A., Osadcheva I.I. Reforma sovremenogo obrazovaniya kak osnova trudovogo vospitaniya [The reform of modern education as the basis for labor education]. In Chernov S.S. (ed.) *Kul'tura. Dukhovnost'. Obshchestvo*. [Culture. Spirituality. Society.] Novosibirsk: publ. URNS, 2014, pp. 103–109.
5. Gur'e P. Zhizn' ne vsegda spravедлива [Life is not always fair]. *Psychologies*, 2014, no. 72. P. 144.
6. Zhambeeva Z.Z. Kommunikativnye sposobnosti kak faktor lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya [Communication skills as a factor of personal and professional self-determination. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 25 p.
7. Lengle A. Zhizn', napolnennaya smyslom. Logoterapiya kak sredstvo okazaniya pomoshchi v zhizni [A life filled with meaning. Logotherapy as a means of assisting in life]. Moscow: Genezis, 2014. 144 p.
8. Lengle A. Chto dvizhet chelovekom? Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya emotsii [What does motivate a person? Existential-analytical theory of emotions]. Moscow: Genezis, 2013. 236 p.
9. Lengle A., Ukolova E.M., Shumskii V.B. Sovremennyyi ekzistentsial'nyi analiz: istoriya, teoriya, praktika, issledovaniya [Contemporary existential analysis: history, theory, practice, research]. Moscow: Logos, 2014. 556 p.
10. Martens R. Sotsial'naya psikhologiya i sport [Social psychology and sport]. Moscow, 1979. 176 p.
11. Maslova E.A. Formirovanie fasilitativnoi napravlenosti budushchikh uchitelei v obrazovatel'noi srede pedagogicheskogo kolledzha [The formation facilitative orientation of future teachers in educational environment of pedagogical College. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 25 p.
12. Pergamenshchik L.A., Puzyrevich N.L. «Shkala ekzistentsii» A. Lengle, K. Orgler dlya podrostkov: protsess i rezul'taty adaptatsii [«Scale of existence» by A. laengle, K. Orgler for teenagers: the process and results of adaptation]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [*Psychological diagnostics*], 2011, no. 1, pp. 95–119.
13. Akimova M.K. (ed.) Psikhodiagnostika. Teoriya i praktika: uchebnyk dlya bakalavrov [Psychodiagnosics. Theory and practice]. Moscow: Yurait, 2014. 631 p.
14. Rydanova I.I. Osnovy pedagogiki obshcheniya [Fundamentals of communication pedagogy]. Minsk: Belaruskaya navuka, 1998. 316 p.
15. Stepanov P.V., Grigor'ev D.V., Kuleshova I.V. Diagnostika i monitoring protsessa vospitaniya v shkole [Diagnostics and monitoring the process of education at school]. Moscow: Akademiya AP-KiPRO, 2003. 83 p.
16. Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatelnost' [Motivation and activity]. T 2. Moscow: Pedagogika, 1986. 392 p.

Проблема взаимопонимания в творчестве Ю. М. Лотмана и русский язык сегодня

Вербицкая Л. А. *

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
president@pu.ru

Статья посвящена памяти Ю. М. Лотмана, который слушал лекции на филологическом факультете Санкт-Петербургского (Ленинградского) университета еще школьником, а в период так называемого «Ленинградского дела» (1946–1950) был студентом филфака. Акцентируется внимание на связи проблем человеческого общения, взаимопонимания с состоянием русского языка в наше время. Констатируются перемены, произошедшие за последние два десятилетия в стилистике и лексике русского языка и указывается на глубинную связь языка, культуры и взаимопонимания в обществе. Приводятся примеры неоправданных заимствований и вульгаризации современной русской речи. Утверждается, что разумная языковая политика в отношении литературного языка – это борьба не только и не столько за его чистоту, сколько за сохранение национального культурного наследия, самосознания нации, и что сохранение языка – это без преувеличения проблема безопасности страны.

Ключевые слова: литературный язык, культура, лексика, интеллигентность, общество

Петербургский университет с гордостью называет Ю. М. Лотмана универсантом. Так мы называем тех, кто учился в нашем университете, учится сейчас, работает в нем, всех тех, кому университет дорог.

Юрий Михайлович слушал лекции на филологическом факультете еще школьником. И это были лекции знаменитого Г. А. Гукковского. С 1939 по 1940 год он учился у таких блестящих филологов, как В. Ф. Шиш-

Для цитаты:

Вербицкая Л. А. Проблема взаимоотношения в творчестве Ю. М. Лотмана и русский язык сегодня // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 96–104. doi: 10.17759/pse.2015200409

* Вербицкая Людмила Алексеевна. Доктор филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: president@pu.ru

марев, Л.В. Щерба, В.М. Жирмунский, В.Я. Пропп, М.К. Азаровский, Б.М. Эхенбаум, Б.В. Томашевский. В 1940 году был призван в армию и вернулся в университет в 1946 – после окончания войны и демобилизации. До 1950 года Юрий Михайлович – студент филфака, руководитель студенческого научного общества. То время было очень трудным в жизни нашего города и университета: годы так называемого «Ленинградского дела», борьбы с генетикой и кибернетикой, с космополитизмом. Поэтому четырехсотметровый коридор Главного здания университета называли «арестометром», так как фактически до 1953 года по нему вводили арестованных студентов и преподавателей. После окончания учебы найти работу в Ленинграде Ю.М. Лотман не мог и в 1950 году он становится старшим преподавателем Пединститута в Тарту.

Был еще один период в жизни Юрия Михайловича, когда довольно тесной была связь с его «Alma mater». Комплекс новых идей начала 60-х годов – кибернетика, структурализм, машинный перевод, искусственный интеллект – сблизил очень многих: и московских семиотиков (В.Н. Торопов, В.В. Иванов, И.И. Ревзин), организовавших в 1962 году симпозиум по изучению знаковых систем, и сотрудников кафедры фонетики филологического факультета ЛГУ и Юрия Михайловича. Мы помним, что власти не одобряли эту деятельность, и это не могло не сказаться на судьбе многих участников. Но сегодня мы, читая труды Ю.М. Лотмана, испытываем огромный интерес к его личности и радуемся тому, что он был.

Прошло более 20 лет с того времени, как ушел Ю.М. Лотман, однако значение его работ, притягательность его личности не меркнут, не утрачивают своей значимости и актуальности. Наука всегда в поиске, меняются ее парадигмы, и был период, когда казалось, что Лотман несколько потеснен в ее памяти. Но чем дальше, тем яснее, что это не так. «Большое видится на расстоянии» – по прошествии времени значение учения Ю.М. Лотмана становится все более отчетливым.

В своей последней книге «Непредсказуемые механизмы культуры», изданной Таллинским университетом, Ю.М. Лотман

снова повторяет одно из важных положений: «Тартусско-московская школа исходно основывалась на изучении языка» (с. 66). И хотя он добавляет: «...и это сделало закономерным ее стремление выйти за пределы строго лингвистических структур», от лингвистических основ и сам Юрий Михайлович, и школа никогда не отказывались. Многие его положения здесь остаются актуальными, не только демонстрируя единство филологической науки, но и позволяя понять и упорядочить в познании разнообразные явления нашего языкового существования.

Эти явления связаны, прежде всего, с проблемой, которая занимала в творчестве Лотмана одно из центральных мест. Это проблема человеческого общения, проблема взаимопонимания. Он пишет: «Память человека индивидуальна, вернее, составляет сложную иерархическую структуру, расположенную между памятью вида и индивидуальной памятью, информативной лишь для “меня одного”». Момент индивидуальности в говорении создает в любом человеческом диалоге элемент затрудненности в понимании. Вообще всяческий человеческий диалог превращается в разговор на языках, лишь в определенной степени адекватных друг другу. Описание диалогической структуры таит в себе огромные трудности. Но именно они лежат в основе человеческого общения» (с. 38).

Учет этого положения требует, прежде всего, максимальной заботы о состоянии литературного языка как несомненной базы, обеспечивающей взаимопонимание на уровне общей национальной памяти, носителем которой язык является. Хорошо известно, что за пределами русского литературного языка находится большой массив языка национального, внутринациональные типы речевых культур, порожденные разными объемами социокультурной памяти. Академик Никита Ильич Толстой [10] связывал существование просторечия (полукультура), диалектов и жаргонов (субкультуры) и арго (антикультура) с культурными потребностями и реалиями различных групп населения нашей огромной страны. Этот срез языка используется как информационный резерв для создания образов персонажей из определенной со-

циальной среды, сообщения речи повышенной экспрессии. На литературный язык, в разные эпохи, в силу социальных причин, с этой стороны оказывается влияние, что было особенно характерно для постсоветского времени. В определенный момент стало казаться, что в литературный язык входят слова и словосочетания такого типа, как туфта, разборки, забить стрелку, кинуть (кого-нибудь), в прикиде, беспредел, клево, балдеть, возбужать, все у нас заутюжено, облом, нахалюва, лох, дурку пороть.

Однако время показало, что многое исчезло (туфта, все у нас заутюжено, возбужать, дурку пороть), а то, что осталось, употребляется только в особых ситуациях повседневного общения (тусовка, двурушник, наехать). Вместе с тем появились новые, примитивные, вульгарные слова и выражения: быдло, пацан, фотка (и даже сфоткать!), хавать, слюни пускать, катить на кого-то, прикалываться, сечь поляну, не прокатит, устаканиться, на кой, ваще. Активизировалось применение тюремноворовского жаргона, который зачастую используется не только в устной речи, но и в печатных изданиях: беспредел, мент, бабло, бабки, подстава и подставить, кинуть, опустить, у параша... Более вульгарными стали даже слова-паразиты: если раньше самыми частотными были: это самое, так сказать, то есть, собственно говоря, фактически, – то теперь гораздо чаще звучат: блин, прикинь, типа, ну ваще, прикольно, короче, как бы. Использование такого языка, к сожалению, свидетельствует о скудости мысли и о крайне низком уровне культуры.

Однако законы языкотворчества даже в такую переменчиво-перестроенную эпоху, как наша, не настолько слабы и уступчивы, чтобы сменить веками наработанную языковую культуру на грязную пену уличного мата. Мы наблюдаем, что в наши дни «...матерится интеллигенция, бизнес, правительство, матеряются в книгах писатели – юные и преклонных лет. И та часть новых русских, которая еще недавно жила в “местах, не столь отдаленных”, чувствует себя, как дома. Лагерный язык становится обычным, нормативным языком», – говорит Эдвард Радзинский. Нельзя не согласиться с мнением директора института психологии РАН Анатолия Журавлева:

«Повсеместное распространение мата чревато тем, что мы получим поколение, нечувствительное к красоте, не подготовленное к эстетическому восприятию... Это один из видов психологического насилия... Отсюда и рост преступности». Мат стал сейчас социально гораздо более приемлемым, чем когда-либо, а слово блин, эвфемизм ругательства бл...ь, давно называют в шутку русским артиклем. Из уст изящных молодых женщин этот блин звучит особенно тошнотворно.

В связи с этим вспоминаются указания Ю.М. Лотмана относительно того, что значительные изменения в составе, прежде всего, лексики опасны и, может быть, не столько для языка, сколько для культуры: они вторгаются в тот языковой код, который связывает поколения русских людей, сохраняя для них русскую классическую литературу. Утрата «общего языка» чревата ее потерей, невосполнимостью урона, который наносится национальной ментальности. Таким образом, сам язык, его носители, разумная языковая политика в отношении литературного языка – это не только и не столько борьба за его чистоту, сколько за сохранение национального культурного наследия, самосознания нации. Сохранение языка – это без преувеличения проблема безопасности страны.

Другой аспект языкового состояния – заимствования. В истории русского языка были периоды существенного пополнения лексики за счет заимствований. Заметную роль в XVII–XVIII веках (в связи с реформами Петра I) сыграли слова из германских языков (немецкого, английского, голландского), а также из романских языков (например, французского, итальянского, испанского). К немецким относится ряд слов торговой, военной, бытовой лексики и слов из области искусства, науки и т. д.: вексель, штемпель; ефрейтор, лагерь, штаб; галстук, штиблеты, верстак, стамеска, фуганок; шпинат, рюкзак, бутерброд, шлагбаум; мольберт, капельмейстер, ландшафт, курорт. Голландскими являются некоторые мореходные термины: буер, верфь, вымпел, гавань, дрейф, лоцман, матрос, рейд, флаг, флот и др. К французским относятся отдельные заимствования XVIII–XIX веков, например, бытовые слова: браслет, гардероб, жилет, паль-

то, трико; бульон, мармелад, котлета, туалет, а также слова из военной лексики, искусства и т. д.: артиллерия, батальон, гарнизон, канонада; актер, афиша, пьеса, режиссер. Из английского языка вошли в русский некоторые морские термины: мичман, бот, бриг, – слова, связанные с развитием общественной жизни, техники, спорта и т. д., например: бойкот, лидер, митинг; тоннель, троллейбус, баскетбол, футбол, спорт, хоккей, финиш; бифштекс, кекс, пудинг и др. Особенно распространились английские слова (часто в американском варианте) в 90-е годы XX века в связи с экономическими, социальными и политическими преобразованиями в российском обществе (компьютер, дисплей, бартер, брокер, дилер, римейк, ток-шоу, андеграунд, рейтинг, импичмент, лобби). Однако сегодняшний наплыв американизмов, переполнивших экономическую, коммерческую, финансовую, музыкальную лексику, язык рекламы и средств массовой информации, трудно сравнить с любым другим периодом развития русского языка.

Они наводнили наш язык в первые постсоветские годы, затрудняя общение, будучи в своей массе непонятными для носителей языка. Это было объяснимо: кардинально менялась экономика, нужна была новая терминология, входящая не только в язык науки, но и в повседневное общение, само общество меняло свой облик, сближаясь с Западным миром, иной становилась сфера товаров и услуг – во всем можно было воспользоваться готовыми номинациями, что и происходило. И здесь достаточно скоро произошел «повсев» – усвоено было только то, что полезно и становилось понятным. Сейчас обозначились области, где заимствования занимают значительное и, видимо, обоснованное место – например: компьютерные технологии (принтер, сайт, блог и т. п.), области менеджмента, торговли, искусства (триллер, дилер, клиринг, брокер, фьючерс, римейк, видеоклип, шоумен, андеграунд, дистрибьютор). Там сложился и свой контингент говорящих.

Вместе с тем неоправданным представляется употребление заимствованных слов, когда у них есть русские эквиваленты: бизнесмен – предприниматель, консенсус – согласие, легитимность – законность, толерант-

ность – терпимость, киллер – убийца, стагнация – застой, шопинг – покупки, креативный – творческий, коммуникация – общение, парковка – стоянка, импонировать – нравиться, инвестировать – вкладывать, секьюрити – охрана, и т. п.

Особенно курьезно выглядят названия рабочих вакансий, среди которых главное слово – менеджер: менеджеры по клинингу (уборщицы), менеджеры по продажам, по работе с клиентами, сэйлз-менеджеры, акаунт-менеджеры, ивент-менеджеры.

Не могут не вызвать неприятия «упс» и «вау», хотя некоторые заимствованные слова стали частотными и практически вошли в русский язык: кофе-брейк, саммит, бренд, отель, гастарбайтер, топ-менеджер, холдинг и т. д.

Но обозначаются и новые, видимо, более глубокие явления. Так, на глазах создается массив «привлекающих номинаций», который уже получил имя «бономенов». Речь идет о распространении таких номинаций, которые подчеркивают «те качества речи, которые видятся номинатору наиболее полезными, выгодными или уникальными», и фиксируют «внимание реципиента на этих качествах» [3]. Примеры многочисленны от фитнес-клуба (спортивный клуб), витаминно-кальциевого комплекса (витамины) до модели начального уровня (простая модель) или менеджера по оптовым продажам (оптовый продавец) и т. п. Это явление рассматривается как влияние отраженных в языке особенностей национального самосознания американцев на «русское культурно-языковое пространство». Однако понимание влияния в данном случае требует пояснения в духе того, о чем говорил Ю.М. Лотман. В современной России меняются общественные, экономические отношения, переживается сдвиг в общественном сознании, порождающий изменения во взаимоотношениях с окружающим миром. По наблюдениям Ю.М. Лотмана, подобного рода заимствования могут происходить только тогда, когда национальная культура уже «созрела» для того, чтобы сделаться принимающей стороной [6]. Таким образом, и в этом вопросе отмеченные им типологические явления позволяют глубже проникнуть в существо происходящих явлений. Подобного рода взаимодействия культуры –

именно взаимодействия, а не элементарные взаимодействия – органично способствуют и самопознанию, и пониманию людей другой культуры.

Культура для Ю.М. Лотмана – понятие коллективное. Он считал, что конкретный человек может быть носителем культуры, может активно способствовать ее развитию, но по своей природе культура, как и язык – явление общественное, т. е. социальное. Она всегда связана с историей и всегда свидетельствует о непрерывности интеллектуальной, нравственной, духовной жизни человека, общества, человечества.

В национальном языке отражается вся жизнь народа, история его материальной и духовной культуры. Язык содержит в себе сведения об истории и культуре нации. Воздействие культуры на язык очевидно, но и язык, в свою очередь, оказывает влияние на культуру, что дает возможность изучения культуры народов через язык и речь. Язык выступает важным средством закрепления результатов практической и теоретической деятельности человека, он отображает уровень духовно-практического освоения человеком окружающего мира. В лингвистической культуре общества закреплён прошлый опыт действий и размышления о различных вещах определенными способами. Лексика общества воплощает в себе уровень культурного развития данного народа, способы восприятия мира. Лексика тесно связана с культурой общества и оказывает влияние на мировоззрение людей.

Трудно не согласиться с проф. В.А. Аннушкиным [1], который в своем докладе 2009 года прекрасно обозначил значение языка в жизни общества. Он говорил, что роль и значение языка, речи, слова для народной жизни, здоровья и благоденствия общества огромно. Язык – это отражение народного духа, состояния интеллекта и образованности, общественного и личного настроения, воли, всех движений души, стиля жизни современного общества. Можно с уверенностью сказать: каковы слова, которые мы слышим и читаем вокруг себя, таков и наш внутренний комфорт, общественно-психологический настрой. Одним словом, каков язык, такова и жизнь.

Язык – не просто система знаков, а инструмент организации жизни общества и человека. Он – средоточие и выразитель всей народной жизни, ее духа и сегодняшнего состояния. Каков язык – таков и человек, таково и общество. Через язык выражается вся сущность человека: мысли, чувства, воля, дела. Стиль жизни формируется стилем речи, создающим общественный настрой.

Всякая интеллектуальная профессия связана с языком. Например, политика есть общение, искусство объединять людей, а достижение этого возможно только с помощью слова. Поэтому слово – главное орудие политика. Успех в предпринимательстве связан с речью, ибо всякое дело организуется через слово. То же самое можно сказать о речевом труде учителя, врача, юриста, военного. Лидерство в культурном и экономическом соревновании получают те страны, в которых развит язык (точнее, технологии и формы речевой коммуникации) и нормализована речевая этика общества. Культура реализует себя через язык, а хорошая речь может основываться только на культуре. Культура обобщает положительный опыт речевого творчества, указывает способы оптимального пользования речью.

В начале XXI века мы ясно ощущаем, что живем в новом стиле. Каков же он, этот новый стиль? Мы не можем не замечать, что на наших глазах скудеет наш прекрасный, удивительно богатый, яркий, образный русский язык. Безграмотность, бедный словарь, отсутствие логики, грубость, ненормативная лексика, примитивная аргументация – вот черты современной русской речи. А ведь «...речь человека – это лакмусовая бумажка его общей культуры, владение литературным языком составляет необходимый компонент образованности, интеллигентности...» [2].

Правильная, красивая, убедительная речь – неотъемлемая черта интеллигентного человека. Интеллигентный человек характеризуется особым, человеческим отношением к миру и людям, привязанностью к своему народу, к своей родине, к своей культуре и уважением к культуре других народов, развитым чувством справедливости, чести, совести, чувством независимости (в частности,

социально-независимой позицией и способностью отстаивать эту позицию).

Интеллигентность проявляется в желании не обидеть человека, в умении уважительно спорить, в умении незаметно помочь другому. Тема интеллигентности объединяет Ю.М. Лотмана с Д.С. Лихачевым. Важная черта интеллигентного человека, считал Ю.М. Лотман, – чувство стыда. Интеллигентность развивает чувство стыда, отсутствие интеллигентности – чувство бесстыдства. По мнению Ю.М. Лотмана, лидирующее чувство интеллигента – стыд, а неинтеллигента – страх. Свою вину ваяют обычно на других, на своих предшественников люди неинтеллигентные. Интеллигентность на протяжении нашей истории пытались искоренить, но ничего не вышло, потому что она рождается вместе с человеком. Академик Д.С. Лихачев в своей книге «Письма о добром и прекрасном» утверждал, что «Образованность живет старым содержанием, интеллигентность – созданием нового и осознанием. Больше того... Лишите человека всех его званий, образованности, лишите его самой памяти, но если при всем при этом он сохранит восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, вкус в искусстве, уважение к культуре прошлого, навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов и богатство и точность своего языка, разговорного и письменного, – вот это и будет интеллигентность; нация, которая не ценит интеллигентности, обречена на гибель» [4].

Культура – великое богатство, накопленное человечеством как в материальной, так, в особенности, в духовной жизни людей. Мерой культуры и воспитанности человека и является его интеллигентность. Шекспир и Пушкин независимо друг от друга пришли к одному выводу: причины всех бед человеческих – в невежестве. Именно интеллигентность – антипод хамству и невежеству. В каждой стране есть свои культурные традиции. Говорить о культуре – значит говорить о духовности как об одной из главных особенностей русско-национального характера. Россия всегда

была богата великими духоборцами, постоянно нравственными исканиями, возвышающими человека.

Язык – это форма существования сознания, и преобладание примитивного, агрессивного, грубого языка говорит о соответствующем состоянии сознания нации. «Обращаться с языком кое-как – значит мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно» [9]. Единственный способ справиться с этими проблемами состоит в изменении отношения к языку, в нахождении способа выработать в людях способность пользоваться богатым, красивым языком, тем самым подняв на другой уровень и их сознание.

Все общение и взаимопонимание между людьми даже на одном языке определяется не только лексикой, интонацией, стилем и другими языковыми явлениями, но и их базовым кругозором, психологией, воспитанием и массой других обстоятельств. В трудах Ю.М. Лотмана отмечается еще одно явление, получившее название «Текст в тексте», позднее рассмотренное в самых разных аспектах в трудах русских и зарубежных исследователей (Ю. Кристева, В.Н. Телия, В.В. Красных и др.). Известное с давних времен как *центон*¹, оно оказалось непосредственно связанным с постмодернизмом. Здесь, как никогда, проявилось качество отдельных эпох, по словам Ю.М. Лотмана, «...целиком или в значительной мере» ориентированных «...на тропы, которые становятся обязательным признаком всякой художественной речи» [5].

Хорошо известно определение Ю.М. Лотмана: «Текст в тексте – это специфическое риторическое построение, при котором различие в закодированности разных частей текста делается выраженным фактором авторского построения и читательского восприятия текста. Переключение из одной системы семиотического осознания текста в другую на каком-то внутреннем структурном рубеже составляет в этом случае основу генерирования смысла» [5, с.155].

Известно, что в постмодернизме это (прецедентное) явление оказывается ведущим

¹ *Центон* (лат. *cento* – одежда из разноцветных лоскутков), стихотворение, составленное из строк других стихотворений (<http://yandex.ru>).

приемом. Сегодня кажется, что этот прием потерял свою остроту, как и постмодернизм в целом. Однако и в художественной литературе, и в публицистике он по-прежнему используется, что объясняется его большим информационно-воздействующим потенциалом и тем, что, по наблюдениям Ю.М. Лотмана, органично определяется самой природой текста как поликодового образования. Он пишет: «Смыслообразующие процессы протекают как за счет взаимодействия между семиотически разнородными и находящимися в отношении взаимной неперевоимости пластами текста, так и в результате сложных смысловых конфликтов между текстом и инородным для него контекстом [7, с. 155].

При этом семиотически разнородными могут стать те пласты текста, которые воспринимаются как таковые. Лингвистика и обратилась к изучению тех воспроизводимых речевых единиц/прецедентных феноменов, которые распознаются адресатом как чужие для данного текста, ассоциируемые с тем текстом, которым они порождены и в котором они обладают своим речевым смыслом. Таким образом, процесс взаимопонимания, который является основным предметом нашего сообщения, в настоящее время очень усложняется за счет широкого использования инородных включений, нераспознавание которых ведет к обеднению понимания смысла текста или к его непониманию вообще.

Приведем пример из рассказа современного писателя Владимира Сотникова:

«Он стал приезжать сюда каждый год, в одно и то же время <...> В прошлом году произошла странная встреча. Также падал снег, и вдоль парапета медленно прогуливалась девушка с маленькой белой собачкой, которая была почти неотличима от снега. Никого больше не было на набережной. И Тенишев подумал о том, что все обстоятельства жизни, в сущности, не изменяются. Он так же, как когда-то человек по фамилии Гуров, приехал в Ялту и встретил на набережной даму с собачкой. А вот живые наполнения этих обстоятельств... Те наполнения, которые создают новую жизнь, не могут повторяться, он не познакомится с девушкой, хотя чувствует, будто его подталкивают к ней на

встречу. Они не станут встречаться, не будут ездить в Ореанду, не увидятся потом в Москве. Почему-то он чувствовал себя тем же Гуровым, но постаревшим на сто лет, на этот прошедший век...» [8].

Все в этом тексте происходит так, как о приеме писал Ю.М. Лотман: один текст предстает как имеющий реальный денотат (в прошлом году произошла странная встреча...), другой – вводится в него фрагментами крымской истории Гурова, тоже как реальной, но произошедшей сто лет назад. Повествование предполагает, что читатель восстановит второй текст, и это сделает понятным выход из мира действительности в сферу ментального мира – мира размышления персонажа. Наблюдение за включением «чужих текстов» убеждает, что обращение к ним чаще всего как раз и становится своего рода кодированием того второго мира – внутренней жизни, мира мысли и чувств, который, собственно, и определяет сущность художественного текста.

Краткий анализ приведенного отрывка имеет в нашем сообщении не самоценное значение, он относится к теме *общения и взаимопонимания*. Современная литература (это касается и «качественной» публицистики) требует высокого уровня гуманитарной культуры. Речь в этом отношении идет, прежде всего, о непреложном значении классики и определении того круга современных авторов, которые смогли «задержаться» в литературе и языке своим проникновением во внутренний мир современника (что сделало не таким уж одиозным призыв к созданию списка ста наименований художественных произведений для «всемирного» прочтения и появления этого списка).

Итак, мы обратились лишь к самым тривиальным аспектам языкового существования, хрестоматийно рассматриваемым в теме «русский язык сегодня», но попробовали взглянуть на них со стороны тех типологических явлений, которые изучались Ю.М. Лотманом в стройной системе взаимодействия: язык–текст–литература/культура, что (на наш взгляд) позволило яснее увидеть их внутренние связи, способствующие главному качеству человеческого общения – взаимопониманию.

Литература

1. Аннушкин В.И. Сохранение и развитие языковой культуры: нормативно-правовой аспект (Из текста доклада, прочитанного на заседании Комиссии государственной культурной политике при Председателе Совета Федерации С.М. Миронове 16 октября 2009 года по одноименной тематике). URL: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=931>
2. Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма: На материале современного русского языка. Л.: Наука (Ленингр. отд-ние), 1978. 240 с.
3. Григорян А.Э. Привлекательные номинации: в погоне за впечатлением // Русский язык за рубежом. 2013. № 1.
4. Лихачев Д.С. «Письма о добром и прекрасном». М.: Дет. лит., 1989. 140 с.
5. Лотман Ю.М. Риторика // Ю.М. Лотман. Избранные статьи: в 3 т. Т.1. Таллин: «Александра», 1992. 478 с.
6. Лотман Ю.М. Проблема византийского влияния на русскую культуру в типологическом освещении // Ю.М. Лотман. Избранные статьи: в 3 т. Т.1. Таллин: «Александра», 1992. 478 с.
7. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Предисл. С.М. Даниэля; сост. Р.Г. Григорьева. СПб.: Академический проект, 2002. 543 с.
8. Сотников В.М. Фотограф. М.: Эксмо, 2010. 288 с.
9. Толстой А.Н. Полное собрание сочинений: в 15 т. Т.13. М.: ГИХЛ, 1948–1951. 676 с.
10. Толстой Н.И. Язык и культура (Некоторые проблемы славянской этнолингвистики) // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Всесоюзная научная конференция, Москва, 20–23 мая 1991 г. Доклады. Ч. 1. М., 1991. С. 5–22.

The Issue of Relationship in Lotman's Writing and the Russian Language Today

Verbitskaya L. A. *,
St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
president@pu.ru

The article is devoted to the memory of Y.M. Lotman, who attended lectures at the Faculty of Philology of the St. Petersburg (Leningrad) University as schoolboy, was a student of philology during the so-called "Leningrad Affair" (1946-1950). The article highlights the link between communication, mutual understanding, and the Russian language nowadays. The author notes the changes that have occurred over the past two decades in the style and vocabulary of the Russian language and points to the deep connection between language, culture and understanding in society. The article gives an examples of improper borrowing and vulgarization of the modern Russian language and argued that a reasonable literary language policy is a struggle not only and not so much for its purity, but for the preservation of national cultural heritage and identity of the nation. Preservation of the language is definitely an issue of the country security.

Keywords: literary language, culture, vocabulary, intelligence, society

For citation:

Verbitskaya L.A. The Issue of Relationship in Lotman's Writing and the Russian Language Today. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 96–104 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200409

*Verbitskaya Lyudmila Alekseevna. Dr. Sci. (Philology), Professor, St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: president@pu.ru

References

1. Annushkin V.I., Sokhranenie i razvitie yazykovoi kul'tury: normativno-pravovoi aspekt (Iz teksta doklada, pročitannogo na zasedanii Komissii po gosudarstvennoi kul'turnoi politike pri Predsedatele Soveta Federatsii S.M. Mironove 16 oktyabrya 2009 goda po odnoimennoi tematike)[Elektronii resurs] [Preservation and development of the language culture: legal and regulatory aspect]. <http://www.ve-rav.ru/common/mpublic.php?num=931> (Accessed 15.12.15)
2. Gorbachevich K. S. Variantnost' slova i yazykovaya norma: Na materiale sovremennogo russkogo yazyka. [Variants of the word and the language norm: on the material of the modern Russian language]. Leningrad: Nauka (Leningr. otd-nie), 1978. 240 p.
3. Grigoryan A.E. Privlekatel'nye nominatsii: v pogone za vpechatleniem. [Attractive nominations: in chase of impression]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2013, no. 1.
4. Lihachev D. S. «Pis'ma o dobrom i prekrasnom» [Letters on good and beautiful]. Moscow, 1989, 140 p.
5. Lotman Yu.M. Ritorika [Rhetoric]. In Lotman Yu.M. *Izbrannye stat'i. T.1.* [Selected works]. Tallinn: «Aleksandra», 1992. 478 p.
6. Lotman Yu.M. Problema vizantiiskogo vliyaniya na russkuyu kul'turu v tipologicheskom osveshchenii. [On Byzantine influence in Russian culture: typologic aspect]. In Lotman Yu.M. *Izbrannye stat'i v trekh tomakh. T.1.* [Selected works]. Tallinn: «Aleksandra», 1992. 478 p.
7. Lotman Ju. M. Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva [Articles on semiotics of culture and arts]. Saint Petersburg: Akademicheskii proekt, 2002. 543 p.
8. Sotnikov V.M. Fotograf. [Photographer]. Moscow: Eksmo, 2010. 288 p.
9. Tolstoi A. N. Polnoe sobranie sochinenii v 15 tomakh. [Complete works in 15 volumes]. T.13. Moscow: Publ. GIKhL, 1948–1951. 676 p.
10. Tolstoi N.I. Yazyk i kul'tura (Nekotorye problemy slavyanskoi etnolingvistiki) [Language and culture. Some problems of Slavonic ethnolinguistics]. *Russkii yazyk i sovremennost'*. Problemy i perspektivy razvitiya rusistiki. Vsesoyuznaya nauchnaya konferentsiya (Moskva, 20–23 maya 1991 g.) [Russian language and modernity]. Moscow, 1991. Ch. 1, pp. 5–22.

КЛАССИКУ МИРОВОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЖЕРОМУ С. БРУНЕРУ – 100 ЛЕТ!



1 октября 2015 г. исполнилось 100 лет выдающемуся психологу, блестящему ученому, чье имя навсегда вошло в историю мировой психологической науки, Джерому Сеймуру Брунеру! Он известен не только как пионер когнитивного подхода в науке и один из основателей когнитивной психологии в середине XX века, но и как автор теории перцептивных гипотез, теорий научения и нарративного конструирования реальности, как признанный авторитет в области детской и педагогической психологии, а также как талантливый экспериментатор и специалист в области психолингвистики, юридической психологии и культурной антропологии

За свою долгую жизнь ученый внес огромный вклад в различные области гуманитарного знания, оказал большое влияние на американскую психологическую науку и систему образования. Он был коллегой, другом, соратни-

ком многих выдающихся ученых этой эпохи: У. Мак-Дауголла, Г. Олпорта, Б.Ф. Скиннера, Э. Эриксона, Дж. Миллера, К. Прибрама, М. Мид, Р. Бенедикт, Г. Бейтсона, Р. Линтона и многих других.

Дж. Брунер родился в далеком 1915 году в семье польских эмигрантов Германа и Роуз Брунер. Его отец был владельцем бизнеса по производству часов, и в семье был достаток. Парадоксально, но будущий крупный исследователь восприятия появился на свет с врожденной катарактой обоих глаз, фактически слепым. В 3 года ему сделали хирургическую операцию, после которой зрение ребенка восстановилось.

Наследство, которое он получил после смерти отца (Джерому было тогда 12 лет) позволило юноше по окончании школы (в 1933 г.) поступить в весьма авторитетный Университет Дьюка, где он начал изучать психологию под руководством известного англо-американского психолога, автора гормической теории мотивации У. Мак-Дауголла, который сыграл важную роль в профессиональном становлении юного Джерома. В ту эпоху господства бихевиористских идей в американской психологии под влиянием своего учителя Дж. Брунер пришел к пониманию ограниченности схемы «стимул–реакция» для объяснения процессов научения человека. Уже тогда для него стало очевидным, что научение является не только процессом выработки соответствующих реакций на стимулы, но и должно рассматриваться как процесс *взаимодействия* человека со средой, обязательно с учетом некоего общего *контекста*, в котором оно разворачивается. Позднее Дж. Брунер обоснует в качестве такого контекста «культуру».

Последние наставления У. Мак-Дауголла к Дж. Брунеру были: «Ни в коем случае не ходи в Гарвард, чтобы ты ни делал; они там слишком позитивистски настроены». Наверное,

Для цитаты:

Двойнин А.М. Классику мировой психологии Джерому С. Брунеру – 100 лет // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 104–107. doi: 10.17759/pse.2015200410

естественно, что любознательный юноша после окончания бакалавриата (в 1937 г.) отправился получать магистерскую степень именно туда. В 1939 г. Дж. Брунер стал магистром психологии, а в 1941 г. защитил докторскую диссертацию, в которой обобщил результаты психологических исследований пропаганды и воздействия радиопередач на общественное мнение. Обучаясь в Гарвардском университете, молодой исследователь работал научным ассистентом Г. Олпорта и был участником его аспирантского семинара. Совместно с Г. Олпортом и Е. Яндорфом Дж. Брунер проводил исследования по оценке психологического состояния беженцев из фашистской Германии.

Во время Второй мировой войны Дж. Брунер стремился попасть в армию, на фронт. Однако солдатом его не взяли из-за проблем со зрением. Тем не менее, Дж. Брунер был принят в Отдел психологической борьбы Главного командования союзных экспедиционных сил в Европе (в составе Разведывательного корпуса армии США) и проходил службу во Франции (1941–1944 гг.).

Вернувшись в США Дж. Брунер быстро делает карьеру в Гарвардском университете, становясь к 1952 г. действительным профессором Отделения социальных отношений. Он первый в мире экспериментально исследует влияние ценностей и мотивации на процесс восприятия, разрабатывает теорию перцептивных гипотез, развивает идею о зависимости процессов перцепции от прошлого опыта человека, создает методику формирования индивидуальных понятий.

В 1960 г. Дж. Брунер вместе с Дж. Миллером открывают Центр когнитивных исследований при Гарвардском университете, программой которого стал поиск ответа на вопросы о том, как люди строят концептуальные модели действительности и как они кодируют информацию о действительности в этих моделях. Постепенно стала складываться небольшая группа исследователей, пытавшихся проложить новые пути к объяснению когнитивных процессов. Помимо Дж. Брунера и Дж. Миллера в эту группу входили К. Прибрам, Г.Л. Тейбер, О. Зангвилл.

Дж. Брунер осмысливает теорию когнитивного развития ребенка Ж. Пиаже, знако-

мится с культурно-исторической теорией развития психики Л.С. Выготского, углубляется в культурную антропологию (на что, без сомнения, повлияло его общение с выдающимися антропологами и культурологами М. Мид, Р. Бенедикт, Г. Бейтсоном, Р. Линтоном). Также важны его встречи и переписка с А.Р. Лурией, знакомство с работами советских психологов и физиологов А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, О.К. Тихомирова, В.П. Зинченко, Е.Н. Соколова, А.Л. Ярбуса, литературоведа В.Б. Шкловского, лингвиста Р.О. Якобсона и других.

Дж. Брунер приходит к выводу, что логический синтаксис и преимущественно язык формируют наше мышление. При этом источником психического развития он видит культуру с ее образными, символическими языковыми и практическими «орудиями» развития психики. Психическое развитие, по Дж. Брунеру, осуществляется не как созревание, а как активное конструирование ребенком новых идей, понятий, ментальных моделей действительности в процессе обучения, в котором учащийся осваивает культурный и исторический опыт человечества.

Являясь автором теории интеллектуального развития ребенка, он разработал теорию обучения, где большое внимание уделено мотивационным и культурным факторам формирования познавательного интереса ребенка, структурированию знаний (классификации и категоризации), разным режимам предъявления материала (образному, вербальному, символическому), а также обучению последовательности действий при его освоении.

Дж. Брунер был главой Научно-консультативного совета при президенте Дж. Кеннеди, руководителем Национального института здоровья и развития ребенка при Л. Джонсоне, а также президентом Американской психологической ассоциации (1965 г.).

В 1970-е гг. Дж. Брунер работал в Оксфордском университете в Англии и занимался изучением психического развития детей раннего возраста, в том числе усвоением ими языковых средств общения. Отвергая идею универсальной грамматики Н. Хомски,

он предложил альтернативу в виде использования теории социального взаимодействия для объяснения развития языка. Позднее, начиная с 1980-х гг., научный интерес ученого фокусируется на исследовании нарративов, а также различных аспектов юридической психологии.

Давние профессиональные и личные контакты связывают Дж. Брунера с Россией. Его книги и статьи публикуются на русском языке с 1962 г., когда был переведен и издан один из его трудов «Процесс обучения». Идеи ученого оказали большое влияние на отечественную психологию.

К его достоинствам смело можно отнести тот факт, что он является замечательным педагогом, воспитавшим не одно поколение психологов. По свидетельству учеников, чрезвычайно ценным в его преподавании является то, что он помогает студентам нахо-

дить свой путь в психологии, а не «штампует» брунерианцев.

Несмотря на то, что жизнь этого замечательного человека продолжается уже второе столетие, Дж. Брунер остается в хорошей профессиональной и физической форме, продолжает преподавательскую и исследовательскую деятельность, ведет обширную переписку, рождает все новые и новые научные идеи.

Российские коллеги выражают самые искренние поздравления юбиляру и от всего сердца желают здоровья, творческого и жизненного долголетия!

*Двойнин Алексей Михайлович,
доцент, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
г. Москва*

World Famous Psychologist Jerome S. Bruner beyond 100

Dvoynin A. M.

For citation:

Dvoynin A. M. World Famous Psychologist Jerome S. Bruner beyond 100. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 104–107 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200410

Библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование»

Шведовская А. А.*,

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Мешкова Н. В.**,

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nmeshkova@yandex.ru

В статье проводится библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование». Основываясь на количественном и качественном анализе опубликованных в журнале статей, а также публикаций, цитирующих данные статьи, проведена оценка научного издания. По результатам библиометрического анализа приводятся риски и формулируются предложения по дальнейшему развитию журнала «Психологическая наука и образование» и включению издания в международный психолого-педагогический контекст.

Ключевые слова: библиометрический анализ, научное издание, психология, образование.

История журнала «Психологическая наука и образование» начинается более 20 лет назад – 26 ноября 1994 года, когда Психологический институт Российской академии образования и Международный образовательный колледж (ныне Московский психолого-педагогический университет) учре-

дили научный журнал для публикации результатов исследований в области современной психологии и психологического образования. Идея создания журнала принадлежит В.В. Рубцову (главный редактор издания) и А.А. Марголису (первый заместитель главного редактора). Основной задачей создания

Для цитаты:

Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 108–116. doi: 10.17759/pse.2015200411

* *Шведовская Анна Александровна.* Кандидат психологических наук, начальник информационно-аналитического управления, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

** *Мешкова Наталья Владимировна.* Кандидат психологических наук, зав. сектором развития научных периодических изданий, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: nmeshkova@yandex.ru

журнала стало знакомство педагогов и работников образования с психологическим знанием из тех отраслей психологии, которые необходимы педагогу в его непосредственной профессиональной деятельности. Эта задача систематически реализуется на уровне тематики рубрикации, ежегодных специальных выпусков, состава авторского коллектива. Таким образом, специалистам в области образования становится доступной актуальная профессиональная информация методического, теоретического и организационного характера в области психологии развития, педагогической психологии, психологии образования, семейной, детской психологии, психологии профконсультирования и в других областях психологии и педагогики. Такой солидный возраст журнала – повод для проведения его библиометрического анализа, позволяющий, в том числе, подвести итог предпринимаемым редакцией журнала усилиям по развитию издания за прошедший период, а также выявить и оценить тенденции развития профильных для издания отраслей науки.

В настоящей статье проводится библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование» за 20-летний период его существования по следующим показателям: количество и тематика опубликованных статей, цитирований и ссылок; состав авторского коллектива; читательская востребованность статей. Анализ проведен с использованием данных российского индекса научного цитирования (РИНЦ) – ретроспектива выпусков издания доступна до 2004 года [2] и базы данных (БД) портала психологических изданий Psyjournals.ru (PJ) – ретроспектива доступна до 1996 года [3]. За период 1996–2015 гг. в журнале «Психологическая наука и образование» было опубликовано 1065 статей (доступны в БД PJ), из них 694 доступны в БД РИНЦ. Таким образом, выполняется необходимое условие для проведения анализа ди-

намики цитирования, для которого достаточно не менее 10-летнего периода публикации и цитирования [1].

Авторский коллектив издания

За периоды 2004–2015 гг. (РИНЦ) и 1996–2015 гг. (PJ) зарегистрировано не многим более 940 и 1013 авторов соответственно, чьи статьи были опубликованы на страницах издания.

Среднее число авторов на одну публикацию составляет 1,35 (РИНЦ) и 1,05 (PJ); среднее число статей на одного автора – 0,7 (РИНЦ) и 1,46 (PJ). Количество авторов, опубликованных один раз, составляет порядка 70% (РИНЦ) и 76% (PJ). Количество авторов, опубликовавших более пяти статей, – 0,1% (РИНЦ) и 1,8% (PJ).

Доля авторов, опубликовавших статьи без соавторства, составляет 0,5 от авторского коллектива (РИНЦ), при этом доля публикаций, имеющих одного автора, составляет примерно 0,7 от всех индексируемых в РИНЦ статей журнала. Доля статей с количеством авторов более 10 составляет 0,001 (табл. 1). Полученные нами данные согласуются с общими тенденциями фактических данных о количестве соавторов (РИНЦ) по направлению «Психология», демонстрирующих, что доля статей с одним автором составляет порядка 0,4, в то время как с числом авторов более 10 – менее 0,01 [5].

Количество авторов, имеющих индекс Хирша выше 10, составляет 3 % (РИНЦ). Авторский коллектив включает: докторов наук – 2,7 % (PJ), кандидатов наук – 33 % (PJ). Количество региональных авторов составляет 14 % (РИНЦ) и 17,4 % (PJ).

Данные о ведомственной принадлежности авторов представлены в табл. 2. Согласно данным, большинство авторов являются представителями российских университетов – более 85 %, при общем количестве организаций 110 (РИНЦ).

Таблица 1

Распределение публикаций по числу соавторов 2004–2015 гг. (РИНЦ)

Число соавторов	1	2	3	4	5	6	7	8	11
Количество публикаций	448	185	49	17	4	2	1	1	1

Таблица 2

**Ведомственная принадлежность авторов публикаций 2004–2015 гг. (РИНЦ).
Топ-20 первого квартиля¹**

№	Организации	Количество публикаций
1	Московский городской психолого-педагогический университет	343
2	Психологический институт РАО	50
3	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	32
4	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	19
5	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	15
6	Московский городской педагогический университет	9
7	Российский государственный гуманитарный университет	8
8.	Институт психологии РАН	7
9	Санкт-Петербургский государственный университет	6
10	Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии	6
11	Иркутский государственный университет	5
12	Московский педагогический государственный университет	5
13	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	4
14	Кемеровский государственный университет	4
15	Научный центр психического здоровья РАМН	4
16	Удмуртский государственный университет	4
17	Университет Дубна	4
18	Федеральный институт медиации	4
19	Министерство образования и науки РФ	3
20	Московский институт развития образования	3

Показатели цитируемости издания

На конец декабря 2015 г. в РИНЦ зарегистрировано 4942 цитирований статей, опубликованных в журнале «Психологическая наука и образование». Данные РИНЦ позволяют проследить количественную и качественную специфику цитирований: сотрудники каких организаций ссылаются на публикации журнала и в каких изданиях, а также выявить наиболее и наименее цитируемые статьи и их тематику.

Если говорить о количестве цитирований одной публикации, то, согласно РИНЦ, наиболее цитируемой является статья, посвященная теме инклюзивного образования (2011 г.) – 70 ссылок. К высоко цитируемым относятся также публикация об образовании одаренных детей и подростков (2009 г.) – 66 ссылок

¹ В первый квартал вошла 41 организация.

– и о формировании компетенций у учащихся (2004 г.) – 58 ссылок.

Анализ количества прочтений статей показывает, что самая востребованная читателями статья журнала скачана 5590 раз (PJ). Она посвящена теме подготовки педагогических кадров (2014 г.). В число первых трех востребованных читателями материалов входят также публикация с описанием проекта модернизации педагогического образования (2014 г.) – 5469 скачиваний – и публикация о разработке профессионального стандарта педагога-психолога (2014 г.), имеющая 3498 скачиваний [7].

В то же время нельзя не отметить и тот факт, что, по данным на 30 декабря 2015 г., из всего массива публикаций научного издания, представленных в БД научной электронной библиотеки Elibrary, 36% статей процитированы не были, а 18% статей цитировались единожды (рис. 1).

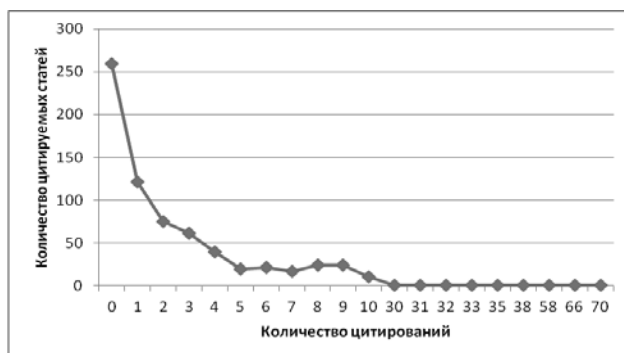


Рис. 1. Распределение публикаций по числу цитирований (1996–2015 гг.) (РИНЦ)

Стоит отметить, что данные РИНЦ позволяют проанализировать тематическую специфику ссылок на публикации издания с учетом показателей продуктивности цитирующих авторов (индекс Хирша), уровня цитирующего источника (импакт-фактор) и типа цитирующего источника. Бесспорно, что о востребованности в профессиональном сообществе могут свидетельствовать ссылки на публикации журнала, сделанные авторами с высоким индексом Хирша, и в таких рецензируемых изданиях, как научно-периодические журналы с высоким импакт-фактором или учебники/учебные пособия.

Что касается ведомственной принадлежности цитирующих авторов, то следует отметить, что количество организаций составляет 528, из них в первый квартиль по количеству цитирований публикаций журнала входит 142 организации (табл. 3. Топ-15 организаций). Из таблицы исключена издающая организация («Московский городской психолого-педагогический университет» с количеством цитирований 391). Таким образом, в Топ-15 цитирующих организаций в основном входят педагогические вузы, что, на наш взгляд, является общей тенденцией цитирования для данного издания.

Таблица 3

Ведомственная принадлежность цитирующих авторов (2004–2015 гг.) (РИНЦ). Топ-15 первого квартиля

№	Название организации	Количество публикаций
1	Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена	84
2	Южный федеральный университет	79
3	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	78
4	Институт психологии РАН	77
5	Казанский (Приволжский) федеральный университет	64
6	Московский городской педагогический университет	63
7	Челябинский государственный педагогический университет	54
8	Московский педагогический государственный университет	51
9	Психологический институт РАО	48
10	Новосибирский государственный педагогический университет	46
11	Российский государственный социальный университет	44
12	Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина	41
13	Уральский государственный педагогический университет	39
14	Оренбургский государственный педагогический университет	37
15	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	36

Распределение цитирований по годам цитируемой статьи, типам цитирующих статей, цитирующим журналам и тематикам этих журналов показывает следующее.

Пик цитирований приходится на статьи, опубликованные в 1996 и 2011 гг. (рис. 2).

Наибольшее количество ссылок (исключая издания издающей организации) принадлежит авторам, публикуемым в журналах «Психология обучения» (двухлетний импакт-фактор 0.246 за 2014 г.) и «Современные проблемы науки и образования» (двухлетний импакт-фактор 0.443 за 2014 г.) (табл. 4).

По тематике цитирующие публикации распределяются в равной мере между отраслями «Психология» и «Народное образование. Педагогика» (табл. 5).

50% цитирующих публикаций являются статьями в журналах (табл. 6).

В табл. 4 представлен Топ-20 первого квартиля цитирующих журналов из 183, входящих в квартиль, с указанием двухлетнего импакт-фактора. Общее количество цитирующих журналов составляет 726.

В табл. 5 представлен первый квартиль тематик цитирующих журналов. Общее количество тематик составляет 32.



Рис. 2. Распределение цитирований по годам цитируемых публикаций (1996–2015 гг.) (РИНЦ)

Таблица 4

Распределение цитирований по цитирующим журналам (2004–2015 гг.) (РИНЦ). Топ-20 первого квартиля

№	Название журнала	Цитирования	Двухлетний импакт-фактор (2014 г.)
I	II	III	IV
1	Психологическая наука и образование	142	0.943
2	Психологическая наука и образование www.psyedu.ru	116	0.273
3	Психология обучения	52	0.246
4	Культурно-историческая психология	49	0.229
5	Современные проблемы науки и образования	41	0.443
6	Сборники конференций НИЦ Социосфера	32	-
7	Известия Южного федерального университета. Педагогические науки	25	0.224
8	В мире научных открытий	24	0.259
9	Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена	24	0.332
10	Вестник Томского государственного педагогического университета	24	0.453

I	II	III	IV
11	Вестник Челябинского государственного педагогического университета	24	-
12	Молодой ученый	23	0.513
13	Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения	22	0.012
14	Вопросы психологии	22	0.942
15	Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки	21	0.398
16	Научно-методический электронный журнал Концепт	21	0.200
17	Педагогическое образование в России	20	0.341
18	Мир науки, культуры, образования	19	0.272
19	Научные труды SWorld	19	0.164
20	Сибирский педагогический журнал	18	0.434

Таблица 5

Распределение цитирующих публикаций по тематике (1996–2015 гг.) (РИНЦ)

№	Тематическая рубрика	Цитирования
1	Психология	1491
2	Народное образование. Педагогика	1356
3	Медицина и здравоохранение	130
4	Социология	80
5	Экономика. Экономические науки	39
6	Философия	26
7	Государство и право. Юридические науки	24
8	Языкознание	23
9	История. Исторические науки	21

Таблица 6

Распределение цитирующих статей по типу публикации (1996–2015 гг.) (РИНЦ)

№	Тип публикации	Количество цитирований
1	Статья в журнале	2719
2	Статья в сборнике трудов конференции	466
3	Диссертация	460
4	Книга или сборник статей	343
5	Статья в сборнике или глава в книге	97
6	Отчет	6

Показатели авторитетности и востребованности журнала и его дальнейшее развитие

Редакционная политика издания направлена на интеграцию журнала «Психологическая наука и образование» как в российский, так и в международный профессиональный кон-

текст. В настоящий момент журнал включен в такие международные базы данных, как EBSCO publishing, Ulrich's Periodicals Directory, DOAJ, European Reference Index for Humanities (ERICH PLUS), Russian Science Citation Index [6]. Кроме того, с января 2015 г. журнал входит в перечень базовых журналов

(Core Collection) международной базы данных Web of Science (WoS) Emerging Sources Citation Index (ESCI), где индексируется с первого выпуска 2015 г. Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Министерства науки и образования РФ в Перечень для публикации научных результатов диссертационных исследований (редакция 2015 года).

Благодаря изменениям в редакционной политике журнала «Психологическая наука и образование» с начала 2015 г. его электронная версия находится в свободном доступе во всех БД, где данное издание размещается. И уже можно говорить о первых эффектах инициативы предоставления свободного доступа с точки зрения читательского интереса. По данным РЖ среднесуточное количество прочтений (скачиваний PDF-файлов статей) статей журнала «Психологическая наука и образование» возросло в три раза (с 409 в 2014 г. до 1308 в 2015 г.). В целом, если сравнивать два последних года, то свободный доступ увеличил количество скачиваний со 149 448 в год (по данным 2014 г.) до 477 505 (в 2015 г.) (PJ).

Если говорить о показателях журнала, свидетельствующих о его авторитетности, то это, наряду с включением в Перечень ВАК, – место научного издания в общем и тематическом рейтингах Science Index (SI) РИНЦ. Динамика данных показателей за семь последних лет (с 2008 по 2014 г.) приведена в табл. 7. По результатам РИНЦ 2014 г. журнал «Психологическая наука и образование» занимает первое место в рейтинге SI по направлению «Психология».

Еще одним показателем авторитетности издания можно назвать тот факт, что, согласно экспертному ранжированию российских научных журналов, осуществленному НИУ ВШЭ

(2015 г.), издание «Психологическая наука и образование» включен в список журналов категории В (условная группа среднего уровня) [4].

Разумеется, редакция журнала не планирует останавливаться на достигнутых результатах. Необходимы мероприятия по поддержанию высокого рейтинга издания и повышению его востребованности, в том числе и у международного психолого-педагогического сообщества. К таким мероприятиям, например, могут быть отнесены перевод лучших статей издания на иностранные языки или увеличение процента публикаций зарубежных авторов. На этом пути существуют свои трудности, прежде всего финансового характера. Однако, на наш взгляд, самая большая проблема имеет системный характер и состоит в том, что поступающие в издание авторские материалы не всегда соответствует международным критериям, предъявляемым к научным публикациям. Для преодоления данной проблемы необходимы меры по повышению уровня академического письма авторов и, более глобально, – уровня научно-исследовательской деятельности в области психологии и образования, включая разработку дизайна исследования, верификацию и представление его результатов.

Завершая библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование», нельзя не отметить, что спустя 20 лет исходная идея создания журнала не только не утратила своей актуальности, но и приобрела особую значимость для всей системы образования. Инновации стали неотъемлемой частью прогресса современного общества и без психологического знания прогрессивное развитие образования невозможно. Синтез психологической науки и образования – залог успешности прогресса и инноваций.

Таблица 7

Динамика показателей журнала «Психологическая наука и образование»

Название показателя	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Место в рейтинге «Психология» SI	3	5	3	5	6	2	1
Место в общем рейтинге SI	301	597	301	352	458	109	67
Двухлетний импакт-фактор РИНЦ	0,131	0,247	0,344	0,625	0,463	1,064	0,943
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ	-	0,224	0,332	0,505	0,442	0,804	0,817

Литература

1. Зибарева И.В., Теплова Т.Н., Нефедов О.М. Библиометрический анализ журнала «Успехи химии» // Успехи химии. 2007. Т. 76 (8). С. 747–751.
2. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=9314 (дата обращения: 28.12.2015).
3. Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu> (дата обращения: 28.12.2015).
4. Проект НИУ ВШЭ по экспертному ранжированию российских научных журналов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/academexpert/journals> (дата обращения: 28.12.2015).
5. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии: монография [М.А. Акоев, В.А. Маркусова, О.В. Москалева, В.В. Писляков; Под. ред. М.А. Акоева]. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 250 с. URL: http://wokinfo.com/media/pdf/ru-biblio_handbook_full.pdf (дата обращения: 10.12.2015).
6. Список журналов, вошедших в Russian Science Citation Index (RSCI) на базе Web of Science [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека. URL: <http://elibrary.ru/titles.asp> (дата обращения: 28.12.2015).
7. Топ-20 скачиваемых статей на портале психологических изданий [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/top/top_articles.shtml (дата обращения: 28.12.2015).

Bibliometric Analysis of the Journal «Psychological Science and Education»

Shvedovskaya A. A. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Meshkova N. V. **,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
nmeshkova@yandex.ru

This study aims to explore the journal bibliometric characteristics of the journal “Psychological Science and Education”. The citation data were drawn from references of each article of “Psychological Science and Education” during 1996 and 2015. Data retrieved from the Russian Citation Index (E.library.ru) and the Portal of Russian Psychological Publications (Psyjournals.ru) database were used to identify the main cited journals, publications and authors.

Keywords: bibliometric analysis, scientific publication, psychology, education.

For citation:

Shvedovskaya A. A., Meshkova N. V. Bibliometric Analysis of the Journal «Psychological Science and Education». *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 108–116 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200411

*Shvedovskaya Anna Aleksandrovna. PhD in Psychology, Head of Informational-Analytical Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

**Meshkova Natalya Vladimirovna. PhD in Psychology, Head of the Sector for Academic Journals Development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: nmeshkova@yandex.ru

References

1. Zibareva I.V., Teplova T.N., Nefedov O.M. Bibliometric analysis of journal Russian Chemical Reviews]. *Uspekhi khimii* [Russian Chemical Reviews], 2007. Vol. 76 (8), pp. 747–751.
2. Nauchnaya elektronnyaya biblioteka [Elektronnyy resurs] [Scientific electronic library]. URL: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=9314 (Accessed 28.12.2015).
3. Portal psikhologicheskikh izdaniy [Elektronnyy resurs] [Psychological journals]. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu> (Accessed 28.12.2015).
4. Proekt NIU VShE po ekspertnomu ranzhirovaniyu rossiiskikh nauchnykh zhurnalov [Elektronnyy resurs] [The project for the HSE expert ranking Russian scientific journals]. URL: <http://www.hse.ru/academexpert/journals> (Accessed 28.12.2015).
5. Akoev M.A. (eds.) Rukovodstvo po naukometrii: indikatory razvitiya nauki i tekhnologii: [monografiya] [Guide scientometrics: indicators for science and technology]. Ekaterinburg: Publ. Ural. unta, 2014. 250 p. Available at: http://wokinfo.com/media/pdf/ru-biblio_handbook_full.pdf (Accessed 10.12.2015).
6. Spisok zhurnalov, voshedshikh v Russian Science Citation Index (RSCI) na baze Web of Science [Elektronnyy resurs] [List of magazines included in the Russian Science Citation Index (RSCI) based on the Web of Science]. *Nauchnaya elektronnyaya biblioteka* [Scientific electronic library]. URL: <http://elibrary.ru/titles.asp> (Accessed 28.12.2015).
7. Top-20 skachivaemykh statei na portale psikhologicheskikh izdaniy [Elektronnyy resurs] [Top-20 downloaded articles on the portal of psychological journals]. URL: http://psyjournals.ru/top/top_articles.shtml (Accessed 28.12.2015).



Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА – СОВРЕМЕННЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

**МОСКОВСКИЙ
ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(МГППУ) РЕАЛИЗУЕТ ИНИЦИАТИВУ
ОТКРЫТОГО ДОСТУПА К НАУЧНЫМ
ЖУРНАЛАМ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕ-
ДАГОГИКЕ. БОЛЕЕ 10 ТЫСЯЧ СТА-
ТЕЙ ВЕДУЩИХ РОССИЙСКИХ НАУЧ-
НЫХ ЖУРНАЛОВ И СБОРНИКОВ
ДОСТУПНЫ НА ПОРТАЛЕ ПСИ-
ХОЛОГИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ
PSYJOURNALS.RU**

20 лет успешной издательской деятельности

14 научных журналов

6000 российских и зарубежных авторов

7000 читателей портала ежедневно

51 доктор наук, **45** кандидатов наук и

9 обладателей ученых степеней, полученных
в других странах, в составе редакционных коллегий.

МИССИЯ ОТКРЫТОГО ДОСТУПА:

- ✳ распространение результатов качественных научных исследований и эмпирических разработок
- ✳ информирование о научных достижениях и их потенциальной значимости
- ✳ поддержка мировых тенденций открытого распространения научного знания

КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ:

Email:
publishing@mgppu.ru
Тел.:

+7 (495) 608-16-27

Сетевой адрес

портала:

www.PsyJournals.ru

В рамках мероприятий по открытому доступу к журналам проводятся тематические встречи с ведущими авторами изданий МГППУ, экспертами, специалистами по аналитике и оценке научных ресурсов.

Портал включен в международный рейтинг академических психологических изданий PsyJournals.ru репозиториях **The Ranking Web of World Repositories (CSIC)** – 55 место.

**RANKING WEB
OF REPOSITORIES**



НОВОСТИ И ОБСУЖДЕНИЯ:



www.facebook.com/psyjournals



www.twitter.com/psyjournals



www.vk.com/psyjournals

Science Index
РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ

НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ МГППУ

1 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ
ISSN 1814-2052, ISSN (online) 2311-7273
Импакт фактор **0,943**
Входит в Топ-100 в общем рейтинге научных журналов РФ (67 место из 3085)

8 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
ISSN 2072-7593, ISSN (online) 2311-7036
Импакт фактор **0,408**

14 СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
ISSN (online) 2304-4977
Импакт фактор **0,5**

16 СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО
ISSN 2221-1527, ISSN (online) 2311-7052
Импакт фактор **0,571**

20 КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
ISSN 1816-5435, ISSN (online) 2224-8935
Импакт фактор **0,229**

27 КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ
ISSN 2075-3470, ISSN (online) 2311-9446
Импакт фактор **0,25**

40 КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
ISSN (online) 2304-0394
Импакт фактор **0,214**

41 ПСИХОЛОГИЯ И ПРАВО
ISSN (online) 2222-5196
Импакт фактор **0,346**

55 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ PSYEDU.RU
ISSN (online) 2074-5885
Импакт фактор **0,273**

МОДЕЛИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ ДАННЫХ
ISSN 2219-3758, ISSN (online) 2311-9454
Импакт фактор **0,136**

БЮЛЛЕТЕНЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ВУЗОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
ISSN 2226-5708, ISSN (online) 2312-0754
Импакт фактор **0,056**

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ
ISSN 1994-1617

ЯЗЫК И ТЕКСТ
ISSN (online) 2304-4977

«ВЕСТНИК ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

ПОРТАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ PSYJOURNALS.RU









