

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **6**

2017



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2017 • Том 22 • № 6

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

Государственная политика в области защиты прав детей

Рубцов В.В., Семья Г.В., Шведовская А.А.

ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА: КЛЮЧЕВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ДЕЙСТВИЙ В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ 5

Психология образования

Дубровина И.В., Лубовский Д.В.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ
РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 25

Неумоева-Колчеданцева Е.В.

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ КАК МЕТОДА
ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 34

Мартюшова Я.Г.

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО
УЧЕБНИКА В ВУЗЕ 45

Сиднева А.Н.

ПРОБЛЕМАТИКА УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР ОСНОВНЫХ КОНЦЕПЦИЙ 56

Психология развития

Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ДЕТЕЙ: ИНСТРУМЕНТЫ ИЗМЕРЕНИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА 68

Лидская Э.В., Мдивани М.О.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ДЕТЕЙ 6—10 ЛЕТ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 77

Банщикова Т.Н., Фомина Е.А., Моросанова В.И.

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ РЕГУЛЯТОРНО-ЛИЧНОСТНЫХ
ПРЕДИКТОРОВ АГРЕССИИ 87

Попова С.И.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКА К САМОРЕГУЛЯЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ 99

Петросянц В.Р.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КУРСА ОБУЧЕНИЯ 109

Булыгина М.В., Мячина Е.Л.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЛИЗОСТЬ МАТЕРИ И РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ЕГО ОТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ 118

Психология профессиональной деятельности

Кильмашкина Т.Н., Лозовицкая Г.П., Чиркина Р.В., Дегтярёв А.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В ОРГАНИЗАЦИИ 130

State Policy in the Spehere of Child Protection

Rubtsov V.V., Semya G.V., Shvedovskaya A.A.

CHALLENGES OF MODERN CHILDHOOD: KEY OUTCOMES OF THE NATIONAL STRATEGY ON ACTION FOR CHILDREN 5

Educational Psychology

Dubrovina I.V., Lubovski D.V.

DEVELOPING PSYCHOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN AS A MEANS OF SUPPORTING IMPLEMENTATION OF BASIC EDUCATION STANDARDS 25

Neumoeva-Kolchedantseva E.V.

DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF PROFESSIONAL TEST AS A METHOD OF TRAINING FUTURE TEACHERS 34

Martyushova Ya.G.

SCENARIO APPROACH TO THE DEVELOPMENT AND USE OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEM IN UNIVERSITIES 45

Sidneva A.N.

THE LEARNING TO LEARN PROBLEM IN RUSSIAN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: MAIN APPROACHES 56

Developmental Psychology

Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Perelygina E.B.

SUBJECTIVE WELL-BEING IN CHILDREN: MEASUREMENT TOOLS AND AGE DYNAMICS 68

Lidskaya E.V., Mdivani M.O.

ENVIRONMENTAL AWARENESS OF CHILDREN AGED 6—10 YEARS FROM THE STANDPOINT OF DIALECTICAL THINKING 77

Banshchikova T.N., Fomina E.A., Morosanova V.I.

CROSS-CULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF SELF-REGULATORY PERSONALITY PREDICTORS OF AGGRESSION 87

Popova S.I.

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION IN ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL PROCESS 99

Petrostyants V.P.

FEATURES OF RESILIENCE IN PSYCHOLOGY STUDENTS DEPENDING ON THE YEAR OF STUDY 109

Bulygina M.V., Myachina E.L.

EFFECT OF EMOTIONAL CLOSENESS IN MOTHER-CHILD RELATIONSHIP ON THE CHILD'S RELATIONSHIPS WITH PEERS AT PRESCHOOL AGE 118

Psychology of Professional Activity

Kilmashkina T.N., Lozovitskaya G.P., Chirkina R.V., Degtyarev A.V.

THEORETICAL FRAMEWORK OF ADVANCED TRAINING IN THE FIELD OF CONFLICT MANAGEMENT IN ORGANIZATION 130

Дорогие читатели!

Предлагаем вашему вниманию шестой выпуск журнала 2017 года. На этот раз в выпуске несколько рубрик — «Психология образования», «Психология развития», «Психология профессиональной деятельности». Отдельного внимания заслуживает рубрика, посвященная государственной политике в области защиты прав детей, в которой представлены результаты мониторинга реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы.

В рубрике «Психология образования» собраны материалы, которые могут быть полезны педагогам образовательных учреждений разного профиля от школ до высших учебных заведений. В статьях освещаются и анализируются направления исследования «умения учиться» в отечественной науке; предлагаются пути формирования психологической культуры обучающихся в общеобразовательных школах, а также методы обучения будущих педагогов.

В рубрике «Психология развития» вы познакомитесь с методами измерения субъективного благополучия у детей и подростков, результатами эмпирического исследования экологического сознания у дошкольников и младших школьников; рассматривается здесь и проблема развития способности к саморегуляции у подростков.

В рубрике «Психология профессиональной деятельности» предложены основы для составления программы повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, направленной на управление конфликтными ситуациями.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти в новом номере нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша,
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА
В ОБЛАСТИ ЗАЩИТЫ ПРАВ ДЕТЕЙ

Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей

Рубцов В.В.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
rectorat@list.ru

Семья Г.В.**,

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,
gvsemia@yandex.ru

Шведовская А.А.***,

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

В статье представлены результаты мониторинга реализации первоочередных мероприятий Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы, выполненного по заказу Министерства образования и науки РФ Московским государственным психолого-педагогическим университетом (ФГБОУ ВО МГППУ). Обсуждаются основные итоги выполнения шести основных направлений реализации Национальной стратегии: «Семейная политика детствосбережения», «Доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей», «Здравоохранение, дружественное детям, и здоровый образ жизни», «Равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства», «Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия», «Дети — участники реализации Национальной стратегии». Рассматриваются цели и задачи объявленного Президентом РФ Десятилетия детства.

Для цитаты:

Рубцов В.В., Семья Г.В., Шведовская А.А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 5—24. doi: 10.17759/pse.2017220601

* Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: rectorat@list.ru

** Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии, ГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия. E-mail: gvsemia@yandex.ru

*** Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Ключевые слова: Национальная стратегия действий в интересах детей, защита детства, права ребенка, Десятилетие детства.

Принятие в 2012 г. Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы (далее — Нацстратегия) стало началом нового этапа современной государственной политики в сфере защиты прав детей, четко определившего ее цели, задачи и пути достижения [20]. В основу Нацстратегии был положен ряд российских и международных документов, включая Конвенцию о правах ребенка, Конвенцию о правах инвалидов, а также предложения федеральных министерств и ведомств, субъектов Российской Федерации, экспертов, социально ориентированных некоммерческих организаций. С принятием Нацстратегии обеспечение благополучного и защищенного детства стало одним из основных национальных приоритетов России. Это подтверждается достижением общими усилиями одного из главных результатов реализации Нацстратегии: на фоне всех прогнозов по сокращению детского населения за пять лет численность детей выросла на 12 % (с 25,9 млн человек в 2011 г. до более 29 млн человек к 2017 г.).

Анализ реализации Национальной стратегии основывается на результатах выполнения двух Планов Правительства первоочередных мероприятий до 2014 года и период 2015—2017 годы [1]. А также на реализуемых в субъектах Российской Федерации стратегиях и программах действий в отношении детей, разработанных с учетом как общих, так и особенных, присущих данному региону, проблем детства, которые стали неотъемлемой частью Национальной стратегии [5].

Для оценки выполнения запланированных мер ежегодно проводились мониторинги эффективности реализации Национальной стратегии органами исполнительной власти на федеральном уровне и на уровне субъектов Российской Федерации [12]. Кроме того, по заказу Минобрнауки был создан специализированный интернет-портал **мониторингсид.рф** как интерактивная площадка для технологического и информационно-аналитического обеспечения Осистемы мониторинга и оценки эффективности реализации мероприятий. На

портале каждый регион в течении пяти лет регулярно размещает информацию о проводимых мероприятиях и их результатах [5].

В рамках работ по мониторингу средствами интернет-портал мониторингсид.рф реализуются:

- экспертиза опыта реализации региональных стратегий (программ) и выявление и анализ лучших практик;
- информационно-методическое обеспечение социализации и внедрения опыта работы с детством [12].

На специализированном интернет-портале мониторингсид.рф зарегистрированы и размещают результаты своей работы:

- 22 федеральных органа исполнительной власти, участвующих в реализации Национальной стратегии;
- 223 органа исполнительной власти из 85 субъектов Российской Федерации, участвующих в реализации Национальной стратегии, которые ведут активную работу на портале мониторинга.

Изначально запланированные меры в Нацстратегии были ответом на вызовы времени: ухудшение положений семей с детьми, алкоголизация родителей, рост жестокости и насилия, преступлений против детей и детьми, развитие цифрового мира, воспитание детей в условиях институционализации и многие другие. В то же время динамичность, непредсказуемость, информационная насыщенность, появление новых технологий, открывающих широкий спектр возможностей для развития и самореализации, а также создающих новые риски, — все это существенно меняет специфику социальной ситуации развития современного детства. В ходе реализации Национальной стратегии первоначально определенные вызовы претерпели изменения: потерялась актуальность, снялась острота проблемы. При этом появились новые вызовы. Так, например, стали актуальными новые формы девиантного и противоправного поведения, перенесенного в плоскость виртуального пространства, что, в свою очередь, обусловило необходимость

принятия новых мер в сфере профилактики отклоняющегося поведения, правонарушений и в целом неблагополучия в детско-подростковой среде. С другой стороны, эффективное решение вопроса о доступности дошкольного образования детей столкнулось с новым (положительным) вызовом — существенным ростом численности детского населения [16].

В 2011 г. перед началом принятия и реализации Национальной стратегии численность детского населения составляла 25 981 тыс. человек, а по итогам 2016 г. этот показатель достиг 29 014 тыс. человек, из них почти 13 млн — дети в возрасте до 7 лет (доля в детском населении — 45 %), что не предсказывал ни один самый оптимистический прогноз. Это стало результатом государственной политики поддержки семей, воспитывающих детей, в том числе постоянного внимания к материнскому капиталу, и вместе с тем риском для выполнения задачи по доступности дошкольного образования [1].

Решение поставленных в Национальной стратегии задач опиралось на учет результатов научных, социологических исследований в разных сферах детства, достижений российских научных школ, анализа зарубежного опыта. Кроме того, количественно оценить достижения результата в некоторых случаях стало возможным только на основе серьезных социологических исследований. Привлечение российской науки явилось реальным механизмом реализации стратегических направлений.

Следует также признать, что на сегодняшний день провести полноценную оценку из-за отсутствия необходимых статистических данных за 2017 г. сложно, но по результатам за 2016 г. можно уверенно оценить сложившиеся тренды.

Анализ показал, что не все запланированные результаты удалось достичь по объективным и субъективным причинам. Однако главные результаты состоят в следующем: в регионах появились точки роста в виде регионального законодательства, адресных инноваций и социальных практик, которые обеспечивают основу для дальнейшего развития и продвижения в решении проблем детей и детства в целом.

РЕЗУЛЬТАТЫ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Первое стратегическое направление «Семейная политика детствосбережения»

В последние годы меры государственной поддержки семей с детьми стали более системными: вводятся новые виды материальной помощи, ежегодно с учетом инфляции индексируются размеры пособий и единовременных выплат семьям с детьми. Продлен срок действия программы материнского (семейного) капитала до 31 декабря 2018 г. включительно. Размер материнского (семейного) капитала с 250,0 тыс. рублей в 2007 г. вырос до 453,0 тыс. рублей в 2017 г.

К сожалению, задачу снижения уровня бедности, дефицита доходов у семей с детьми и ликвидации крайних форм проявления бедности принципиально решить не удалось. Но часть дефицитных потребностей семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, хотя бы частично удовлетворялась. Это и бесплатные путевки в оздоровительные лагеря, бесплатное посещение учреждений культуры. Однако, по-прежнему рождение второго ребенка отбрасывает часть семей за черту бедности.

Одной из главных задач Нацстратегии было принятие программы, направленной на сохранение ценности семьи, приоритета ответственного родительства, защищенного детства, нетерпимости ко всем формам насилия и телесного наказания в отношении детей через средства массовой информации, систему образования, социальной защиты, здравоохранения и культуры. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации совместно с Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, с начала реализации Нацстратегии проводится общенациональная информационная кампания по противодействию жестокому обращению с детьми и обеспечению деятельности единого общероссийского детского «телефона доверия». На начало 2017 г. к единому номеру подключено 229 организаций во всех субъектах Российской Федерации; в 66 регионах детский «телефон доверия» работает в круглосуточном режиме. По состоянию на 31 декабря 2016 г., на детский «телефон до-

верия» поступило 29 532 обращения по проблеме суицида.

Полученные в ходе социологических опросов результаты убедительно показывают эффективность проводимой кампании: за время работы программы количество семей, в которых физически не наказывают детей (бьют ремнем, другими предметами) выросла с 48 % до 58 % в 2015 г. Уменьшается доля семей, в которых бьют ребенка (40 % против 51 %). Доля тех, кто считает, что «физические наказания для воспитания вредны, в нормальных семьях они недопустимы», выросла с 37 % в 2009 г. до 46 % в 2015 г.

Ключевой мерой, направленной на профилактику изъятия ребенка из семьи, социального сиротства, стала организация на межведомственной основе системы раннего выявления социального неблагополучия семей с детьми и комплексной работы с ними для предотвращения распада семьи и лишения родителей родительских прав [6].

За последние 5 лет на 27 % за год уменьшилось число детей, в отношении которых лишены родительских прав оба или единственный родитель (в 2016 г. — 41 302 ребенка).

За этот же период число детей, в отношении которых ограничены в правах оба или единственный родитель, увеличилось на 31 % (в 2016 г. — 8 917 детей). Это произошло благодаря той огромной работе, которую проводят регионы, используя инновационные технологии: мобильные бригады, технологию работы со случаем, институт социальных участковых и другие. В результате число детей, выявленных как оставшиеся без попечения родителей, сократилось ежегодно в среднем на 8 %. И в 2016 г. уже было выявлено 57 тыс. таких детей, что на 48 % меньше по сравнению с данными 2011 г.

Учитывая происходящие в обществе активные дискуссии о неправомерном вмешательстве в семью, в начале 2017 г. Президентом Российской Федерации В.В. Путиным было дано поручение провести всесторонний анализ практики изъятия несовершеннолетних из семьи с точки зрения избыточно применяемых мер или неправомерного вмешательства в семью.

По данным Верховного Суда, в 2015 г. только 13 человек (из 3 444 случаев) обжа-

ловали факт отобрания ребенка органами опеки при непосредственной угрозе жизни, в 2016 г. — 17 человек (из 3288 случаев). До суда дошли в 2015 г. 12 человек, в 2016 г. — 14 человек. В итоге были удовлетворены иски по двум заявлениям, и еще один отказ в удовлетворении иска был обжалован.

Сегодня в обществе развернулась дискуссия о правильности и достаточности существующего порядка отобрания детей, лишения и ограничения родительских прав. В связи с этим осуществляется разработка предложений по совершенствованию правового регулирования в целях сокращения количества случаев лишения, ограничения родительских прав, уклонения родителей от воспитания детей, отказа забрать детей из учреждений. Это необходимо для того, чтобы процедура «изъятия» ребенка из семьи, когда это действительно необходимо, была всем понятна и четко регламентирована.

Второе стратегическое направление «Доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей»

Основные усилия здесь были направлены на обеспечение доступности образования для всех категорий детей. Прежде всего, это — дошкольное образование. В каждом регионе была принята Дорожная карта с целью обеспечения доступности дошкольного образования, целью которой стало создание дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях. На 1 января 2017 г. численность детей, посещающих дошкольные учреждения, составила 6 124 699 чел., что на 1 210 775 детей больше по сравнению с 2013 г. По состоянию на 1 января 2017 г. значение показателя стопроцентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет достигнуто в 75 субъектах Российской Федерации. Численность детей в возрасте от 3 до 7 лет, не обеспеченных местом в ДОО («очередность», «актуальный спрос»), в федеральном сегменте электронной очереди по состоянию на 1 января 2017 г. составляла 65 055 человек.

В то же время, по данным мониторинга, актуальным по-прежнему остается вопрос

создания условий для получения дошкольного образования детьми раннего возраста (до 3 лет). В целом по Российской Федерации доступность дошкольного образования для этой категории 1 января 2017 г. составила 76,6 % (на 1 января 2015 г. — 51,9 %). Стопроцентную доступность смогли обеспечить 3 субъекта Российской Федерации: Республика Саха (Якутия), Ульяновская область, Чукотский автономный округ и еще в 23 регионах показатель доступности оказался выше 90 %.

Одновременно с традиционными развиваются альтернативные формы дошкольного образования: семейные дошкольные группы, консультационные центры, развиваются негосударственные формы дошкольного образования. Сегодня негосударственный сектор создал 7 240 мест по всей стране.

Вместе с тем остаются проблемы, связанные с кадровым обеспечением дошкольного образования. Это прежде всего высокая наполняемость групп, что приводит к снижению качества образовательной работы с детьми. А также низкий социальный статус воспитателя — педагога дошкольного образования, что приводит к «старению» кадров и низкому проценту приходящих в профессию молодых высокообразованных и профессионально подготовленных педагогов.

В общем образовании в настоящее время решаются задачи, касающиеся системных изменений в содержании образования, ключевым механизмом которых стало поэтапное введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС).

С 1 сентября 2016 г. по ФГОС обучаются учащиеся I—VI классов (70 % от общего количества учащихся общеобразовательных организаций страны). В 2016 г. разработана и включена в реестр примерная основная образовательная программа среднего общего образования. С сентября 2017 г. учащиеся VII классов переходят на обучение по ФГОС основного общего образования.

Сегодня в России около 470 тыс. дошкольников и более 754 тыс. школьников с особыми образовательными потребностями.

Создаваемая система образования позволяет обеспечить получение качественного до-

ступного образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью как в специальных классах, группах и образовательных организациях, так и в инклюзивном формате — совместно с нормально развивающимися сверстниками. Включение детей с ОВЗ и инвалидностью в систему образования должно начинаться с раннего возраста. Чтобы обеспечить это, в 2016 г. распоряжением Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р утверждена Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, в соответствии с которой во всех регионах будут созданы межведомственные службы ранней помощи, обеспечивающие комплексную медицинскую, социальную и психолого-педагогическую помощь детям в возрасте от 0 до 3 лет и их семьям.

С 1 сентября 2016 г. вступили в законную силу два федеральных государственных образовательных стандарта (ФГОС) для обучающихся с ОВЗ и для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). На их основе разработаны примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для всех категорий детей с ОВЗ.

Сейчас в России в более 20 % школ созданы условия для инклюзивного образования. В 2011 г. таких школ было всего 2,5 %. Благодаря тому, что все эти годы при финансовой поддержке из федерального бюджета за счет программы «Доступная среда» в школах создавались специальные условия, специальную подготовку проходили учителя, количество детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся инклюзивно, за последние 3 года увеличилось на 18 %. И уже почти 60 % от общего количества детей с ОВЗ и инвалидностью (это более 450 тыс. детей) учатся в обычных общеобразовательных школах.

Благодаря предпринимаемым мерам отмечается тенденция к увеличению числа организаций среднего профессионального образования, оказывающих услуги лицам с ОВЗ и инвалидам (с 2014 г. их количество увеличилось на 12 % — с 1 494 колледжей до 1 675). Увеличилось за эти два года и количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в этих организациях — с 18 919 до 20 435 студентов.

Организация инклюзивного образования в вузе также связана с решением целого ряда вопросов:

- архитектурной доступности зданий и территории, окружающей здания образовательных организаций, которые осуществляют обучение студентов с инвалидностью;
- обеспечения безопасного пребывания студентов с инвалидностью на территории образовательной организации;
- создания специальных рабочих мест в аудиториях для инвалидов.

Помимо вышеперечисленного вузы сталкиваются с необходимостью проведения следующей работы:

- повышение компетенций руководителей, сотрудников специализированных подразделений вузов по работе с инвалидами, преподавателей вуза, в котором проходят обучение инвалиды, необходимость регулярно повышения квалификации руководителей, сотрудников специализированных подразделений вузов по работе с инвалидами с целью комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов, повышения квалификации преподавателей с целью получения знаний о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения;
- адаптация методического обеспечения учебного процесса при обучении в вузах студентов с инвалидностью: адаптация образовательных программ; адаптация методов обучения; адаптация методов воспитания; организация проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- обеспечение студентов с инвалидностью в зависимости от нозологии специальным учебным и информационным обеспечением (учебными пособиями, дидактическими материалами, электронными образовательными ресурсами, дистанционными учебными курсами, техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования для организации учебного процесса);
- предоставление услуг ассистента (помощника, тьютора), оказывающего необходимую техническую помощь при обучении в вузах студентов с инвалидностью;

- формирование единой информационно-образовательной среды высшего инклюзивного образования;

- проведение профориентационной работы вуза и довузовская подготовка студентов с инвалидностью;
- организация системы содействия трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников с инвалидностью [10].

Сегодня уже в 564 вузах обучаются лица с ОВЗ и инвалидностью, количество таких студентов в вузах выросло с 2014 г. почти на 30 %, и сейчас их около 24 тыс. человек.

Особой группой являются одаренные и талантливые дети: нужно не только их выявить, но и создать условия для развития их одаренности.

Выявление таких детей осуществляется посредством проведения олимпиад, интеллектуальных, творческих конкурсов, которые ориентируются на запросы отечественной экономики и международные стандарты и смещают акценты на развитие системы интеллектуальных состязаний в области инженерии.

Развитие олимпиадного движения в стране приводит к тому, что российские сборные школьников стабильно выступают на международных чемпионатах, что подтверждается количеством завоеванных наград (2012 г. — 36 медалей, 2013 г. — 35 медалей, 2014 г. — 38 медалей, 2015 г. — 38 медалей). Высокие результаты школьники показали и в 2016 г., пополнив «копилку» международных наград 38 медалями, из которых 19 золотых, 15 серебряных и 4 бронзовых.

В последние годы улучшилась ситуация с территориальной доступностью образовательных организаций, включая дополнительное образование. В 2014 г. более 80 % всех посещающих общеобразовательные учреждения добирались до них пешком, затрачивая в среднем 12—13 мин. В настоящее время доля детей, школы которых находятся в пешей доступности, приближается к 100 %, (в городских поселениях — 99,4 %, в сельских — 99,0 %). Это позволяет говорить об удовлетворенности родителей учащихся территориальной доступностью образовательных учреждений в ситуации укрупнения сети и сокращении числа учреждений.

Однако, по данным выборочного наблюдения качества и доступности услуг в сферах образования, здравоохранения и социального обслуживания, содействия занятости населения, за период с 2013 г. к 2015 г. с 10,1 % до 16,3 % увеличилась доля лиц (имеющих детей в возрасте до 15 лет), оценивающих неудовлетворенно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных учреждениях.

При этом значительным ресурсом образования, воспитания и творческого развития обладает отечественная система дополнительного образования детей. За 2014—2015 гг. количество детей, охваченных дополнительным образованием, увеличилось до 12,5 млн человек. Показатель доступности внутришкольного дополнительного образования — около 60 %. Активное развитие получают детские технопарки, в которых создается среда для развития одаренных детей и освоения ими базовых основ профессий завтрашнего дня.

Одной из сложных задач, поставленных Нацстратегией, является сокращение числа детей и подростков с асоциальным поведением (суицидальное поведение, экстремистские настроения; употребление наркотиков и психоактивных веществ; антиобщественные действия, конфликтное поведение в семье и др.).

Одним из вызовов, указанных в Нацстратегии, является нахождение ребенка в цифровом мире. В условиях развития сети Интернет существенная часть девиантного поведения подростков перемещается в социальные сети. Развитие компьютерных технологий, ставших частью обыденной жизни не только взрослых, но и детей, способствует росту киберпреступлений, а недостаточная разработанность действующего уголовного законодательства РФ приводит к высокому показателю латентности данных видов преступлений. Распространенным феноменом становится кибербуллинг [11].

По официальным данным Росстата, в 2011 г. покончили с собой 1 454 детей и юношей в возрасте 5—19 лет, в 2015 г. — 824 человека. По данным Следственного комитета Российской Федерации, в 2016 г. ушли из жизни в результате самоубийства 720 детей (из них как минимум 15 активно участвовали

в «группах смерти»). Отмечается повышение случаев самоповреждающего поведения (чаще самопорезы) на фоне тревожно-депрессивных реакций или как элемент «моды» у акцентуированных личностей. Во время реализации Нацстратегии возник ряд дополнительных рисков. В частности, обострилась активность определенных сообществ, групп в сети Интернет, связанных с деструктивным влиянием не окрепшую психику ребенка (так называемые группы смерти), и как следствие увеличился интерес (в том числе негативного толка) к подобному явлению (склонению к суицидальным актам, самоповреждениям) со стороны как детей, так и их родителей, общественности. Только с 1 января 2017 г. Роскомнадзор заблокировал более 10 тыс. групп и личных страниц, содержащих информацию о способах самоубийств и призывов к самоубийствам. В Госдуму Российской Федерации поступил законопроект, который предлагает установить отдельную уголовную ответственность за склонение к совершению самоубийства или содействие суициду.

Появились новые риски, которые становятся отличительной приметой нового детства. Так, популярным экстремальным развлечением стал зацепинг (способ езды на поезде железной дороги или метро, при котором подростки цепляются за поручни вагона снаружи или залезают на крышу; только в 2016 г. погибли 19 подростков). В 2016 г. Роскомнадзор начал блокировать группы и сообщества в соцсетях, посвященных этому развлечению (заблокированы 65 тематических групп и отслеживаются новые), их деятельность признана направленной на причинение вреда здоровью и одной из форм суицида.

В целях обеспечения информационной безопасности детства приняты поправки в действующее законодательство, блокируются сайты с противоправным контентом, ведется разъяснительная работа. Однако данная проблема остается по-прежнему актуальной [11].

Третье стратегическое направление «Здравоохранение, дружественное детям, и здоровый образ жизни»

Важнейшим результатом реализации Нацстратегии является снижение младен-

ческой и материнской смертности. В 2016 г. были достигнуты исторические минимумы в показателях материнской, младенческой и детской смертности. Россия выполнила четвертую и пятую цели развития тысячелетия в области развития Организации Объединенных Наций (цели развития — это восемь целей, к достижению которых в 2015 г. договорились стремиться все государства — члены ООН, 191 страна). Младенческая смертность в Российской Федерации в расчете на 1 000 детей, родившихся живыми, в период с 2011 г. по 2016 г. сократилась с 7,4 до 6,0, что сопоставимо с младенческой смертностью в таких странах, как Великобритания и США.

В целях снижения младенческой смертности в Российской Федерации последовательно расширяются масштабы активного выявления заболевания до рождения ребенка и своевременного оказания специализированной медицинской помощи. Комплексная пренатальная (дородовая) диагностика, включает в себя ультразвуковой и биохимический скрининг на сывороточные маркеры матери, программу индивидуального риска, инвазивные методы диагностики (молекулярно-генетические, цитогенетические исследования, секвенирование).

В период с 2011 г. по 2016 г. России удалось добиться существенного снижения также материнской смертности (смерти женщин от осложнений беременности, родов и послеродового периода в расчете на 100 тыс. детей, родившихся живыми) с 16,2 до 10,0.

Большую роль сыграло создание перинатальных центров: в 2017 г. в стране действуют 82 перинатальных центра.

Очевидным достижением реализации Нацстратегии следует считать значительное снижение числа аборт. За 2013—2015 гг. общее число аборт в Российской Федерации снизилось на 15,3 % (с 881 377 до 746 736), общее число аборт у девочек до 14 лет сократилось на 41,1 % (с 450 до 265), в группе старших подростков (15—17 лет) — на 35,1 % (с 11 434 до 7 418). Это свидетельствует об эффективности реализуемой в стране модели медико-социальной помощи, ориентированной на неблагополучные семьи.

Детская смертность (смертность детей от 0 до 17 лет от всех причин в расчете на

100 тыс. детей) является интегральным показателем, отражающим состояние здоровья детей и качество оказания им медицинской помощи. В Российской Федерации с 2011 г. по 2015 г. детская смертность снизилась с 88,7 до 75. Однако в регионах ситуация различается, так в 7 субъектах РФ в период с 2011 г. по 2015 г. детская смертность возросла. Наиболее существенный рост детской смертности отмечался в Республике Калмыкия (с 70,4 до 99,0) и в Калужской области (с 74,3 до 95,9).

Показателем, отражающим доступность медицинской помощи детям, является доля детей в возрасте до 18 лет, не получивших своевременно медицинской помощи, которая оценивается Росстатом по итогам комплексного наблюдения условий жизни населения. С 2011 г. по 2014 г. этот показатель увеличился с 0,7 % до 2,8 %. Наиболее высокой доля детей, не получивших своевременно медицинскую помощь, была в Северо-Кавказском (4,6 %) и Сибирском (3,4 %) федеральных округах.

В период 2012—2017 гг. особое внимание государства направлено на выявление и оказание медицинской помощи детям, страдающим редкими (орфанными) заболеваниями, приводящими к ранней инвалидизации и значительному сокращению продолжительности жизни. Министерством здравоохранения Российской Федерации создана информационная подсистема «Федеральный регистр лиц, страдающих жизнеугрожающими и хроническими прогрессирующими редкими (орфанными) заболеваниями, приводящими к сокращению продолжительности жизни граждан или их инвалидности». В настоящее время в Федеральный регистр внесены данные о 7 504 детях с орфанными заболеваниями.

Финансирование предоставления бесплатной лекарственной помощи детям с орфанными заболеваниями в зависимости от заболевания осуществляется из федерального или регионального бюджетов. Обязательства федерального бюджета выполняются в полном объеме, тогда как не все регионы имеют возможность финансировать закупку всех лекарств, необходимых детям с этими заболеваниями.

Приказом Минздрава России в 2013 г. был утвержден Порядок диспансеризации де-

тей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе усыновленных (удочеренных), принятых под опеку (попечительство), в приемную или патронатную семью.

Ограниченные контингенты детей (дети-сироты и дети, находящиеся в стационарных учреждениях) в настоящее время охвачены профилактическими осмотрами практически на 100 %. При этом доля охваченных такими осмотрами в общей детской популяции незначительно сократилась (с 81,8 % до 81,0 %). Это свидетельствует о том, что увеличение численности детского населения опережает возможности лечебно-профилактических организаций нарастить темпы профилактических осмотров.

К сожалению, результаты диспансеризации обучающихся используются далеко не в полной мере. Результаты выборочных социологических исследований показывают, что около 60 % родителей ни разу не получали в школе информацию о результатах диспансеризации и только 6 % родителей получили рекомендации профилактического характера. Такая практика резко ограничивает профилактический потенциал диспансеризации обучающихся. Исследование информированности родителей о результатах диспансерных осмотров показало, что обращались к врачу с профилактической целью регулярно 15,0 % родителей, а 32,9 % — никогда.

В последние годы отмечается устойчивая тенденция снижения заболеваемости несовершеннолетних алкоголизмом и рост заболеваемости наркоманией. С 2014 г. в школах проводится социально-психологическое тестирование обучающихся в целях раннего выявления незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ. На 30 июня 2016 г. в Российской Федерации было зарегистрировано 9 996 ВИЧ-инфицированных детей, что на 13 % больше, чем в предыдущем году.

Несмотря на рост рождаемости детей от матерей с ВИЧ-инфекцией, снижается число детей, которым установлен диагноз ВИЧ-инфекция (2015 г. — 716 детей; 2014 г. — 832 ребенка).

Значительный прирост новых случаев ВИЧ-инфекции связан с распространением

синтетических наркотиков («соли», «спайсы»), прием которых сопровождается гиперсексуальностью, более поздним вступлением в брак, недостаточным вниманием к половому воспитанию и сексуальному просвещению.

Благодаря усилиям по ранней постановке на учет беременных женщин и скринингу на ВИЧ-инфекцию за 10 лет удалось снизить передачу вируса иммунодефицита от матери к ребенку в 5 раз (с 10 % в 2006 г. до менее 2 % в 2015 г.). Таким образом, возможности снижения распространения ВИЧ-инфекции среди детей путем раннего выявления и лечения инфицированных беременных женщин фактически исчерпаны.

За период реализации Нацстратегии актуализировалась проблема детей с расстройствами аутистического спектра. С июля 2015 г. реализуется пилотный проект по внедрению отечественной анкеты (скрининга), направленной на выявление психических расстройств, в том числе расстройств аутистического спектра, у детей в возрасте от 16 до 24 месяцев. Анкетирование направлено на выявлении риска возникновения расстройств аутистического спектра у детей до 2 лет жизни и показало свою эффективность по выявлению детей с ранним детским аутизмом.

С учетом длительного пребывания подростков в школах и других образовательных организациях особую значимость приобретает совершенствование мер здоровьесбережения в системе образования. С этой целью в рекомендуемые штаты образовательных учреждений введена должность врача по гигиене детей и подростков, ответственного лица, задача которого — снизить такие вредоносные риски, как неправильная организация и плохая освещенность рабочего места, плохие гигиенические условия, неправильное питание и недостаточные занятия физкультурой и спортом.

Минздравом была разработана методическая база, позволяющая не освобождать детей от занятий физкультурой по состоянию здоровья, а внедрять разные программы физического воспитания в зависимости от состояния здоровья. И сегодня практически все дети в образовательных учреждениях занимаются физкультурой: 55 % — в основной

группе, 33 % — в подготовительной группе, 12 % — в специальных группах.

В настоящее время до 9 % подростков имеют избыточную массу тела. Для Соединенных Штатов Америки и Европы это стало одной из основных проблем здоровья детей и подростков. Россия находится пока в контролируемом положении, и основной акцент делается на борьбе с гиподинамией и организации здорового питания. С этой целью Минздравом России обновлены возрастные нормы пищевых рационов для детей и подростков [1].

В Нацстратегии была поставлена задача увеличения доли детей и подростков, систематически занимающихся физической культурой и спортом. С этой целью ежегодно утверждается Всероссийский сводный календарный план физкультурных и спортивных мероприятий среди обучающихся общеобразовательных организаций, включающий в себя основные спортивные мероприятия по наиболее популярным среди школьников видам спорта.

Государственной программой Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» определен целевой показатель — увеличение доли учащихся и студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом до 80 % к 2020 г. В настоящее время доля обучающихся и студентов составляет 74,8 %.

Минспорт России в 2015 г. утвердил «Порядок обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере физической культуры и спорта, а также оказания инвалидам при этом необходимой помощи». Благодаря его реализации, в соответствии со статистическими данными, доля доступных для инвалидов спортивных сооружений за последние 5 лет увеличилась практически в 2 раза (если в 2011 г. доступных спортивных сооружений было 32 тыс., или 12,6 %, то к началу 2017 г. — 61 тыс. объектов, или 21 %). Наибольший прирост занимающихся физической культурой и спортом произошел среди детей-инвалидов (в 2014 г. их насчитывалось 303,8 тыс. человек, или 52,7 %, на начало 2017 г. — 423 тыс. человек, или 67,3 % от общего числа детей-инвалидов).

Четвертое стратегическое направление «Равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства»

К категории детей, нуждающихся в особой заботе государства, относятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей. Обеспечение равных возможностей для этих групп детей базируется на основном принципе недискриминации.

Принятые меры в отношении детей-сирот позволили достичь запланированных в Нацстратегии, результатов:

- увеличение доли детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитываемых в семьях граждан Российской Федерации, — с 79,9 % в 2011 г. до 89,6 % в 2016 г. (было запланировано 90 %);

- увеличение числа субъектов Российской Федерации, свободных от институциональных форм воспитания детей-сирот. Главной задачей была ликвидация школ-интернатов, в которых дети живут и учатся, не выходя за порог учреждения. В 2011 г. таких регионов было 43, в 2016 г. — 55 субъектов РФ;

- сокращение случаев отмены решений о передаче детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи граждан Российской Федерации: в 2011 г. были отменены решения в отношении 6 376 детей, в 2016 г. — в отношении 5 548 детей (сокращение на 13 % в абсолютных значениях и сокращение с 1,2 % до 1,01 % доли детей, в отношении которых отменено решение, к общему числу детей, находящихся на воспитании в семьях);

- постепенное сокращение числа детей, переданных на международное усыновление. Это явилось результатом не столько запрета на усыновление гражданами США, сколько развития системы стимулирования граждан Российской Федерации к усыновлению, различных форм опеки и попечительства, предоставления различных форм поддержки. В результате произошло сокращение в 7 раз: в 2011 г. на международное усыновление были переданы 3 400 детей, в 2016 г. — 487 детей. Проводится большая работа по возврату детей-сирот в кров-

ные семьи, в том числе тем родителям, которые восстановились в родительских правах [15].

Активное развитие семейного устройства, сокращение числа детей, выявляемых как оставшиеся без попечения родителей, привело к тому, что произошло резкое сокращение числа детей в региональных банках данных. В 2011 г. таких детей было 129 тыс., а к концу 2017 г. — 51 тыс. Таких темпов не знала ни одна страна в мире. При этом существенно изменился контингент детей в условиях институционализации: более 70 % — дети подросткового возраста, более 40 % — дети-инвалиды, около 50 % детей имеют братьев и сестер. Для их семейного устройства регионы развивают свои системы стимулирования и поддержки замещающих семей, принявших на воспитание сложные категории детей [15].

Революционным является Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», которое принципиально меняет деятельность организаций для детей-сирот с учетом всех социально-психологических особенностей их развития. Для улучшения жизни детей в организациях для детей-сирот создаются условия, приближенные к семейным. Сегодня помещение ребенка в учреждение — временная мера до его постоянного семейного устройства. По результатам общественного контроля, проведенного Общественной Палатой РФ в 2016 г., из 1 442 организаций для детей-сирот только 1 064 формально соответствовали требованиям, что составляет 73 % от общего числа таких организаций. Следующим этапом контроля станет оценка качества предоставляемых услуг и степень благополучия ребенка [17].

Остается актуальной на сегодняшний день проблема нахождения в организациях для детей-сирот (как правило, детские дома-интернаты) детей, добровольно переданных родителями, — их доля составляет более 34 %. Как правило это дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время проводится работа с родителями по переходу на пятидневку, на дневное пребывание таких детей [13].

В 2012 г. Россия подписала Конвенцию ООН о правах инвалидов, что означает переход от медицинской модели инвалидности к социальной. Конвенция меняет идеологию и подход к решению проблем — состояние здоровья становится проблемой только тогда, когда существующие физические барьеры и отношения препятствуют или мешают реализации прав человека, и эти препятствия общество должно преодолевать. Фактически социальная модель инвалидности действует на основе «*принципа нормализации*» и направлена на компенсацию недостающих или утраченных функций, навыков и т. д. путем изменения, подстраивания внешней среды под нужды человека с разного рода нарушениями для максимального включения его в жизнь общества [14].

Национальная стратегия была гармонизирована с другими государственными программами и в первую очередь — с государственной программой «Доступная среда на 2011—2020 годы». Законодательно был решен вопрос об использовании средств материнского капитала на приобретение товаров и услуг для социальной адаптации и интеграции в общество детей-инвалидов.

Вместе с тем за последние годы наметилась тревожная тенденция: по данным Федеральной службы государственной статистики, за последние 5 лет количество детей-инвалидов в России увеличилось и составляет около 2 % детского населения. Изменилась структура причин инвалидности. Теперь наиболее часто наблюдаются психические расстройства и расстройства поведения (22,8 %), врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения (20,6 %), болезни нервной системы (20 %) [1].

В регионах проводят полноценную медико-социальную реабилитацию детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья для предоставления им комплексных услуг и улучшения положения.

В работе реабилитологов применяются современные и инновационные технологии: иппотерапия, биоэнергопластика, кинезиотерапия, арт-терапия, эрготерапия, кондуктивная педагогика, изотерапия, арт-терапия, аэро-йога, библиотерапия, цветотерапия,

музыкотерапия, театротерапия, сказкотерапия, тестопластика, игротерапия и др. Используется аппаратное оборудование: например, аппараты «КОРВИТ» («космические ботиночки»), «Фазтон», «Активал», которые позволяют проводить восстановительные мероприятия с детьми-инвалидами на более высоком уровне. Использование тренажеров помогает снизить тяжесть проявления инвалидности у пролеченных детей с патологией опорно-двигательного аппарата, значительно улучшить качество их жизни, снизить показатель инвалидности у детей.

Особое внимание уделяется воспитанникам домов-интернатов системы социальной защиты населения. В специально оборудованных кабинетах или в тренировочных квартирах дети-инвалиды усваивают основные правила гигиены и самообслуживания, обучаются жизненно необходимым бытовым умениям, навыкам ведения домашнего хозяйства, адекватному поведению в различных ситуациях.

Для семей, воспитывающих детей-инвалидов, предлагаются услуги, позволяющие им передохнуть (в связи с эмоциональным выгоранием, депрессией, большими физическими нагрузками и пр.) или продолжить трудовую деятельность. Это службы «Передышка», домашнего визитирования; группы кратковременного и дневного пребывания детей, домашний помощник и др.

Постоянно проводится работа по выявлению детей с ОВЗ и детей-инвалидов школьного возраста, не обучающихся в образовательных организациях: по сравнению с 2013/14 учебным годом в 2015/16 учебном году на 3 508 детей (15,47 %) уменьшилось число не обучающихся детей.

К ожидаемым результатам Нацстратегии относится распространение среди населения доброжелательного, сочувственного отношения к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья. По данным социологических опросов 2016 г., в 130 населенных пунктах 33 субъектов Российской Федерации всех экономико-географических зон России в сравнении с аналогичными данными 2010 г. получены

следующие результаты. Большинство россиян определяет отношение российского общества к детям-инвалидам как дружественное. Доля опрошенных, положительно воспринимающих детей-инвалидов, увеличилась: дружественное отношение к взрослым и детям, имеющим инвалидность, становится проявлением «хорошего тона», социально одобряемым поведением. Граждане стали более терпимо относиться к появлению детей-инвалидов в общественных местах. В целом можно говорить о позитивной динамике в контексте оказания социальной поддержки детям-инвалидам — в отношении как общественных институтов, так и самих граждан: 40 % россиян считают, что в течение последних 5 лет государство уделяло детям-инвалидам больше внимания и поддержки, чем раньше, еще 31 % уверены, что размеры поддержки не сократились и остались на прежнем уровне [1].

Пятое стратегическое направление «Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия»

К основным задачам данного стратегического направления относится создание эффективной системы профилактики правонарушений, совершаемых в отношении детей, и правонарушений самих детей, системы правосудия и системы исполнения наказаний, дружественных к ребенку.

Россией в 2013 г. досрочно были реализованы международные обязательства: ратификация Европейской конвенции об осуществлении прав детей, подписанной Российской Федерацией в 2001 г., конвенций Совета Европы о защите детей от эксплуатации и надругательств сексуального характера, о противодействии торговле людьми, о предотвращении и борьбе с насилием в отношении женщин и насилием в семье. Ратификация указанных документов способствовала принятию внутригосударственных мер по обеспечению международных стандартов защиты несовершеннолетних от преступлений, связанных с торговлей детьми, детской проституцией и детской порнографией, а также от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений, и содействовала развитию

правового сотрудничества между Россией и другими государствами в данной сфере.

Анализ, проведенный в этом направлении, показывает, что в рамках реализации Нацстратегии создавалась система предотвращения насилия в отношении несовершеннолетних, а также организация деятельности учреждений, специалистов, волонтеров по социально-психологической реабилитации детей — жертв насилия и оказанию помощи следственным органам при расследовании преступных посягательств в отношении детей.

Для содействия в объединении усилий государственных органов власти, общественных организаций и граждан в вопросах поиска пропавших детей, а также профилактики пропаж и самовольных уходов несовершеннолетних, в декабре 2014 г. был создан «Национальный мониторинговый центр помощи пропавшим и пострадавшим детям». Активизировалась работа поисковых отрядов — НКО, накопивших практический опыт проведения широкомасштабных поисковых операций с привлечением сотен добровольцев, специалистов, средств массовой информации и интернет-сообществ. В числе добровольцев — кинологи и следопыты, джипперы и квадроциклисты, воздухоплаватели и водолазы, и просто неравнодушные люди, без специальных и поисковых навыков.

На территории Российской Федерации в 2015/16 учебном году в общеобразовательных организациях осуществляли деятельность 8 617 служб школьной медиации и 7 729 школьных служб примирения (за год увеличение составило 34,3 %). Для проведения аналитической, информационной, методической работы с образовательными организациями и различными институтами, участвующими в работе с детьми, в том числе с несовершеннолетними правонарушителями, формирования кадрового состава медиаторов-тренеров и методистов-тренеров, сертификации организаций сети служб медиации в 2013 г. Минобрнауки России был создан ФГБУ «Федеральный институт медиации».

Положительным результатом деятельности в сфере защиты детей от преступных посягательств, профилактики семейного не-

благополучия и жестокого обращения с детьми в период реализации Нацстратегии стало сокращение более чем на 20 % количества преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних в целом по Российской Федерации (в 2011 г. — 89,9 тыс., в 2016 г. — 69,6 тыс.).

Уменьшилось число несовершеннолетних, признанных потерпевшими (в 2011 г. — 93,2 тыс., в 2016 г. — 78,7 тыс.).

Количество тяжких и особо тяжких преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, снизилось более чем на 26 %.

Благоприятным является тот факт, что более чем на 16 % сократилось количество преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, сопряженных с насильственными действиями (с 49,3 тыс. в 2011 г. до 41,2 тыс. в 2016 г.), а также число жертв преступлений данной категории (с 50,8 тыс. в 2011 г. до 42,3 тыс. в 2016 г.).

Одним из важных результатов, достигнутых в период реализации Нацстратегии, стало снижение более чем на 25 % количества преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии (в 2011 г. — 71,9 тыс., в 2016 г. — 53,7 тыс.).

Благодаря ужесточению законодательства в сфере оборота алкогольной продукции в части ее продажи несовершеннолетним наблюдается тенденция уменьшения числа несовершеннолетних, совершивших преступления в состоянии алкогольного опьянения (в 2011 г. — 7,2 тыс., в 2016 г. — 6,7 тыс.).

В то же время нарастает проблема совершения несовершеннолетними преступлений в состоянии наркотического опьянения, число участников которых увеличилось в два раза (в 2011 г. — 236, в 2016 г. — 535).

Не теряет актуальности проблема преступности несовершеннолетних, имеющих опыт совершения преступных деяний. В среднем ежегодно 20—23 % подростков совершают преступления повторно (в 2011 г. — 13,0 тыс.).

По состоянию на 1 января 2017 г. на профилактическом учете в органах внутренних дел состояли 142,2 тыс. несовершеннолетних правонарушителей (в 2011 г. — 216,1 тыс.).

Вместе с тем отмечен рост преступлений, совершенных против половой неприкосновен-

ности и половой свободы личности несовершеннолетних (на 16,3 %, с 10,6 тыс. в 2011 г. до 12,4 тыс. в 2016 г.).

Анализ статистических данных свидетельствует также о тревожной тенденции увеличения более чем в два раза числа несовершеннолетних, пострадавших от преступлений, сопряженных с насильственными действиями, совершенными членами их семей, фактически проживающими совместно с ними (в 2011 г. — 5,4 тыс., в 2016 г. — 12,3 тыс.).

Проблема предупреждения данных преступлений, совершаемых в отношении несовершеннолетних их родителями или иными законными представителями, остается.

Ежегодно увеличивается число жертв преступлений рассматриваемой категории: в 2011 г. — 4,1 тыс., в 2016 г. — 8,5 тыс. человек.

По состоянию на 1 января 2017 г. на учете в органах внутренних дел состояло 134,4 тыс. родителей и иных законных представителей несовершеннолетних, не исполняющих обязанностей по воспитанию и содержанию детей (в 2011 г. — 146 тыс., в 2015 г. — 133,8 тыс.).

В отношении родителей и иных законных представителей, не исполняющих обязанности по воспитанию несовершеннолетних, допускающих жестокое обращение с детьми, в 2016 г. возбуждено 2,2 тыс. уголовных дел (статья 156 УК) (в 2011 г. — 3,6 тыс.) [1].

Шестое стратегическое направление «Дети — участники реализации национальной стратегии»

Право ребенка на участие в принятии решений, затрагивающих его интересы, закреплено в Конвенции о правах ребенка. Это право является, по сути, ключевым принципом реализации всех прав ребенка.

В Российской Федерации создана правовая основа для участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, действуют детские и молодежные общественные объединения, молодежные советы, палаты, парламенты.

За время реализации Нацстратегии в Российской Федерации сформировались новые молодежные движения, действуют детские и молодежные общественные объединения, молодежные советы, палаты, парламенты;

активно развивается ученическое самоуправление. Важную роль сыграл институт уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации. Практически при каждом уполномоченном работает детский общественный совет.

Ряд субъектов Российской Федерации включился в реализацию глобальной инициативы Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Города, доброжелательные к детям», одна из целей которой состояла в расширении участия детей в защите своих прав и принятии решений, затрагивающих их интересы.

В России активизировались существующие и были созданы новые союзы и движения детей и молодежи. В 2015 г. была создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников».

Примером учета мнения ребенка может являться активное привлечение детей и семей с детьми к различным видам общественной экспертизы удовлетворенности потребителей детских товаров и выявления потребности в новых потребительских свойствах товаров и услуг.

Поскольку до последнего времени не существовало количественных показателей участия детей (первый показатель Росстата появился только в 2016 г. с периодичностью — один раз в два года), довольно сложно сделать количественные оценки. Но и на качественном уровне оценки позволяют сделать вывод о том, что ожидаемые результаты реализации направления и принципа участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, достигнуты лишь частично.

Ключевыми вопросами в данном направлении стали отсутствие современных методик, практик и мониторинга участия детей в принятии решений. Несмотря на общую правовую базу, в России право детей на участие реализовывалось слабо в связи с недостаточным развитием необходимой нормативно-правовой базы, устаревшими стереотипами взрослых и детей о возможности реализации такого права.

Одним из основных барьеров в развитии участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, является низкий уро-

вень компетенций взрослых сотрудников, работающих с детьми, в области современных методик внедрения перспективных социальных технологий.

В регионах сформировался набор типовых практик в развитии участия детей: детские советы, детские общественные организации и объединения, школьное самоуправление, школы примирения, волонтерское движение, лидерские школы (как правило, в летних профильных лагерях), конкурсы молодежных инициатив, молодежные парламенты, информационная поддержка деятельности по развитию участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. Передовые регионы используют почти весь набор типовых практик.

Однако большинство этих практик относятся к первому этапу развития участия детей в принятии решений, когда дети нередко становятся пассивными участниками различных мероприятий (например, проведение анкетирования). Современные эффективные практики основываются на доступе к праву участия каждого ребенка, на сотрудничестве с ребенком и поощрении инициатив самого ребенка. Развитие участия ребенка проходит три этапа (ступени): 1) дети — пассивные участники в мероприятиях и акциях; 2) дети — не только участники, но и со-разработчики и со-оценщики акций и мероприятий; 3) дети — инициаторы мероприятий, а взрослые — только помощники.

Значительная часть вопросов, касающихся обеспечения права детей на участие, требует проведения специальных выборочных исследований. Важно знать мнение самих детей, необходимым условием объективного мониторинга выступает сопоставление мнения различных целевых групп, получение качественных характеристик и оценок. Результаты анкетирования детей позволяют оценить активность детей, наличие фактов ущемления прав детей, удовлетворенность детей имеющимися возможностями участия. Первоочередной задачей выступает создание устойчивой системы качественных и количественных показателей, а формирование массива данных для оценки должно осуществляться на основе не только официальной

статистики, но и выборочных опросов населения, опросов мнения специалистов и детей.

Механизмы и инструменты реализации Национальной стратегии

Среди таких механизмов условно можно выделить:

- «Детский бюджет», который дает ясное представление о том, сколько федеральных средств тратится на поддержку детства, позволяет оценить, какова отдача от этих вложений;
- институт уполномоченных по правам ребенка, созданный в каждом субъекте Российской Федерации;
- Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, который софинансировал региональные программы, добиваясь системных изменений по всем стратегическим направлениям.

Если говорить об эффективных механизмах реализации Нацстратегии, нельзя не отметить роль социально ориентированных НКО, вклад которых в решение задач Нацстратегии невозможно переоценить: они разрабатывают и предлагают инновационные технологии, используют активно ресурс добровольчества, наставничества, проводят широкомасштабные акции, предоставляют грантовую поддержку организациям, находят средства для оказания материальной помощи и пр. Без них невозможно решить проблему повышения доступности услуг, в том числе для семей с детьми, но и сами эти НКО требуют внимания и поддержки [9].

Эффективным инструментом реализации Нацстратегии стала системная работа по распространению лучших практик работы с детством. Примером могут служить всероссийские выставки-форумы «Вместе — ради детей!», которые зарекомендовали себя как федеральная дискуссионная площадка, где создается уникальное пространство для демонстрации результатов программной и проектной деятельности, обмена эффективными решениями в сфере поддержки детства, распространения лучшего опыта, формирования и поддержки профессиональных сообществ, межведомственных и межсекторных команд, повы-

шения профессиональной компетентности специалистов (в каждой такой выставке принимало участие не менее 500 человек).

Согласно результатам, ключевым условием реализации Нацстратегии является кадровое обеспечение ее основных направлений. Неслучайно в качестве стратегической в Нацстратегии была поставлена задача формирования полноценной системы подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с детьми и в интересах детей. В результате были разработаны новые профессиональные стандарты социальной сферы, имеющие межведомственный характер: психолог и реабилитолог в социальной сфере, специалист по работе с семьей, педагог-психолог. Деятельность этих специалистов направлена на решение проблем детства. С 2015 г. новые профессии в соответствии с профстандартами вводятся в штатные расписания учреждений социальной сферы и образования. Сейчас главная задача — обеспечить квалифицированную подготовку этих специалистов для адресной работы с проблемами детей и детства в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В целом, современные вызовы в сфере детства и итоги реализации Нацстратегии позволяют определить на ближайšie три года ряд первоочередных задач: преодоление

крайней бедности семей с детьми за счет развития инструментов материальной поддержки семей при рождении и воспитании детей; создание социальной инфраструктуры семьи и детства с опорой на развитие отечественной детской индустрии; совершенствование медицинской помощи детям и дальнейшее формирование основ здорового образа жизни; повышение доступного и качественного образования детей различных категорий; обеспечение культурного и физического развития детей; развитие системы детского отдыха и детского туризма; обеспечение информационной безопасности детей; создание равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства; развитие системы защиты и обеспечения прав и интересов детей; формирование системы подготовки кадров, способных работать с проблемами детей и детства в целом.

Решение этих ключевых задач должно стать продолжением Нацстратегии в рамках объявленного Президентом Российской Федерации Владимиром Владимировичем Путиным Десятилетия детства. Это позволит обеспечить преемственность государственной политики в области детства путем сохранения основных стратегических направлений с учетом полученных достижений, новых вызовов и актуализации существующих проблем.

Финансирование

Статья выполнена при поддержке Минобрнауки России (Государственное задание МГППУ № 28.4396.2017/НМ «Научно-методическое обеспечение реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы (продолжение)»).

Литература

1. Доклад по итогам мониторинга эффективности реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы (рукопись) / Сост.: Г.В. Семья, И.Е. Калабихина, А.М. Спивак, Е.И. Цымбал, А.В. Кучмаева, Н.Г. Зайцева, А.А. Шведовская; науч. ред. В.В. Рубцов, Г.В. Семья. М., 2017.
2. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 г. № 1618-р) [Электронный ресурс] // URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/146> (дата обращения: 27.11.2017).
3. Концепция дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4.09.2014 г. № 1726-р)

[Электронный ресурс] // URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 27.11.2017).

4. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р) [Электронный ресурс] // <http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdCtmR9lki.pdf>. (дата обращения: 27.11.2017).

5. Материалы специализированного интернет-портала мониторингсид.рф (раздел «Библиотека») [Электронный ресурс] // URL: <http://мониторингсид.рф/normative> (дата обращения: 27.11.2017).

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р «О плане

первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы» [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/6662/> (дата обращения: 27.11.2017).

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2015 года № 167-р. «О плане реализации в 2015—2017 годах второго этапа Национальной стратегии действий в интересах детей» [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/16815> (дата обращения: 27.11.2017).

8. Рубцов В.В. Анализ практик применения профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный характер: региональные модели межведомственного взаимодействия // Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия: Коллективная монография / Под ред. Л.Ю. Ельцовой, В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.

9. Рубцов В.В. Вызовы современного детства: результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей: Доклад на Всероссийском сетевом форуме с международным участием «Национальная стратегия действий в интересах детей: навстречу Десятилетию детства» (презентация). Москва, 13—14 ноября 2017 г. [Электронный ресурс] // URL: <http://мониторингсид.рф/conferences/materials/38> (дата обращения: 27.11.2017).

10. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2—18. doi:10.17759/pse.2017090302.

11. Рубцов В.В. Три ключевых результата Национальной стратегии в интересах детей: Доклад на заседании Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей (стенограмма). Москва, 28 ноября 2017 г. [Электронный ресурс] // URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56228> (дата обращения: 27.11.2017).

12. Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В. Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 30—66. doi:10.17759/pse.2016210104.

13. Сборник информационно-методических материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (нормативные правовые, методические, информационно-аналитические документы, применяемые специалистами органов опеки и попечительства при выполнении отдельных трудовых функций в соответствии с

профессиональным стандартом «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних») / Сост.: Г.В. Семья, М.В. Лашкул, Н.Г. Зайцева, А.Г. Попов; науч. ред. Г.В. Семья. М., 2017.

14. Семья Г.В. Национальная стратегия действий в интересах детей в России и Стратегии Совета Европы по правам ребенка // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 108—118. doi: 10.17759/pse.2016210109.

15. Семья Г.В. Социальный имидж России — важная задача Десятилетия детства: Доклад на заседании Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей (стенограмма). Москва, 28 ноября 2017 г. [Электронный ресурс] // URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56228> (дата обращения: 27.11.2017).

16. Семья Г.В., Зайцев Г.О., Зайцева Н.Г. Формирование российской модели преодоления социального сиротства // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 67—82. doi: 10.17759/pse.2016210105.

17. Семья Г.В., Телицина А.Ю. Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 год // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 168—183. doi: 10.17759/pse.2016210115.

18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р) [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения: 27.11.2017).

19. Стратегия развития индустрии детских товаров на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 11.06.2013 г. № 962-р) [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/2438/> (дата обращения: 27.11.2017).

20. Указ Президента Российской Федерации от 01 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы» [Электронный ресурс] // URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 27.11.2017).

21. Указ Президента Российской Федерации от 10 сентября 2012 г. № 1274 «О Координационном совете при Президенте Российской Федерации по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36023> (дата обращения: 27.11.2017).

22. Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс] // URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 27.11.2017).

Challenges of Modern Childhood: Key Outcomes of the National Strategy on Action for Children

Rubtsov V.V.*,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
rectorat@list.ru*

Semya G.V.**,

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
gvsemia@yandex.ru*

Shvedovskaya A.A.***,

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

The article presents the results of the monitoring Key Outcomes of the National Strategy on Action for Children for 2012—2017, commissioned by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation by the Moscow State Psychological University of Psychology and Education. The main results of the implementation of the six main directions of the implementation of the National Strategy are discussed: "Family Childhood Saving Policy", "Access to Quality Education and Upbringing, Cultural Development and Information Security for Children", "Healthcare Friendly to Children and Healthy Lifestyles", "Equal Opportunities for Children, who need special care of the state", "Creating a system of protection and ensuring the rights and interests of children and child-friendly justice", "Children — participants in the implementation of the National Strategy gii". The goals and tasks of the Decade of Childhood proclaimed by the President of the Russian Federation are considered.

Keywords: National strategy of action for children, child protection, children's rights, Decade of Childhood.

Funding

The article is supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (State task MGPPU No. 28.4396.2017 / NM "Scientific and methodological support for the implementation of the National Strategy for Children for 2012-2017 (continued)").

References

1. Rubtsov V.V. (ed.), *Doklad po itogam monitoringa effektivnosti realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012—2017 gody (proekt)* [Report on the Results of the Monitoring the Effectiveness of the Implementation of the National Strategy for Children (2012—2017)]. Moscow, 2017 g.
2. *Kontsepsiya gosudarstvennoi semeinoi politiki v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda* [The Concept of State Family Policy in the Russian Federation for the Period up to 2025] (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 25.08.2014 g. № 1618-r) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/146> (Accessed 27.11.2017).

For citation:

Rubtsov V.V., Semya G.V., Shvedovskaya A.A. Challenges of Modern Childhood: Key Outcomes of the National Strategy on Action for Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 5—24. doi: 10.17759/pse.2017220601 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Rubtsov Vitaly Vladimirovich*, Doctor in Psychology, Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru

** *Semya Galina Vladimirovna*, Doctor in Psychology, Department of Psychological Anthropology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: gvsemia@yandex.ru

*** *Shvedovskaya Anna Aleksandrovna*, Ph.D. in Psychology, Head of Informational-Analytical Department, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

3. Kontsepsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [The Concept of Additional Education of Children] (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 4.09.2014 g. № 1726-r) [Elektronnyi resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (Accessed 27.11.2017).

4. Kontsepsiya razvitiya rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda [The Concept of Development of Early Intervention in Russian Federation until 2020] (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 31.08.2016 № 1839-r) [Elektronnyi resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf> (Accessed 27.11.2017).

5. Materialy spetsializirovannogo internet-portala monitoringnsid.rf [Materials of the Specialized Internet Portal monitoringnsid.rf (section "Library") (razdel «Biblioteka»)] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://monitoringnsid.rf/normative> (Accessed 27.11.2017).

6. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 15 oktyabrya 2012 g. № 1916-r «O plane pervoocherednykh meropriyatiy do 2014 g. po realizatsii vazhneishikh polozhenii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012—2017 gody» [The Government Order of Russian Federation by October 15, 2012 No. 1916-r "The plan of priority measures until 2014 to implement the most important provisions of the National Strategy for Children for 2012—2017"] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://government.ru/docs/6662/> (Accessed 27.11.2017).

7. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 5 fevralya 2015 goda №167-r. «O plane realizatsii v 2015—2017 godakh vtorogo etapa Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei». [The Government Order of Russian Federation of February 5, 2015 No. 167-r. "The plan for the implementation in 2015—2017 of the second phase of the National Strategy for Children"] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://government.ru/docs/16815> (Accessed 27.11.2017).

8. Rubtsov V.V. Analiz praktik primeneniya professional'nykh standartov rabotnikov sotsial'noi sfery, imeyushchikh mezhvedomstvennyi kharakter: regional'nye modeli mezhvedomstvennogo vzaimodeistviya. Aprobatsiya i primenenie professional'nykh standartov sotsial'noi sfery: Realizatsiya Modelei Mezhevdomstvennogo Vzaimodeistviya [Analysis of Practices of Application of Professional Standards of Social Workers Having Interdepartmental Character: Regional Models of Interdepartmental Interaction]. El'tsova L.Yu. (eds.). Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2017.

9. Rubtsov V.V. Vyzovy sovremennogo detstva: rezultaty realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei [Challenges of Modern Childhood: the Results of the Implementation of the National Strategy for Children]. Doklad na Vserossiiskom setevom forume s mezhdunarodnym uchastiem «Natsional'naya strategiya deistvii v interesakh detei: navstrechu Desyatiletiyu detstva» (prezentatsiya) [Report on the All-Russian Network Forum with International Participation

"National Strategy of Action for Children: Towards the Decade of Childhood" (presentation)], Moskva, 13—14 noyabrya 2017 goda [Elektronnyi resurs]. URL: <http://мониторингнсид.рф/conferences/materials/38> (Accessed 27.11.2017).

10. Rubtsov V.V. Psychology of Education for Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 2—18 doi: 10.17759/psyedu.2017090302 (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Rubtsov V.V. Tri klyuchevykh rezul'tata Natsional'noi strategii v interesakh detei. Doklad na zasedanii Koordinatsionnogo soveta po realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei [Elektronnyi resurs] [Three key outcomes of the National Strategy for Children] (stenogramma), Moskva, 28 noyabrya 2017 goda [Elektronnyi resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56228> (Accessed 27.11.2017).

12. Rubtsov V.V., Shvedovskaya A.A., Dubovik A.S., Semya G.V. Monitoring the First Phase of the Implementation of the Strategy on Action for Children 2012—2017: Main Outcomes. *Psikho- logicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 30—66 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210104.

13. Sem'ya G.V. (eds.), Sbornik informatsionno-metodicheskikh materialov po voprosam zashchity prav detei-siroti detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei (normativnye pravovye, metodicheskie, informatsionno-analiticheskie dokumenty, primenyayemye spetsialistami organov opеki i popechitel'stva pri vypolnenii otdel'nykh trudovykh funktsii v sootvetstviy s professional'nym standartom «Spetsialist organa opеki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh») [Compendium of Information and Methodological Materials on the Protection of the Rights of Orphans and Children Left Without Parental Care (normative legal, Methodological, Information and Analytical Documents Used by Specialists of Guardianship and Trusteeship Agencies in Performing Certain Labor Functions in Accordance with the Professional Standard)]. Moscow, 2017.

14. Semya G.V. National Strategy on Action for Children in Russia and Council of Europe Strategies for the Rights of the Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 108—118 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210109.

15. Sem'ya G.V. Sotsial'nyi imidzh Rossii — vazhnaya zadacha Desyatiletiya detstva. Doklad na zasedanii Koordinatsionnogo soveta po realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei [Social Image of Russia — an Important Task of the Decade of Childhood. Report at the meeting of the Coordination Council on the Implementation of the National Strategy for Children] (stenogramma). Moskva. 28 noyabrya. 2017 [Elektronnyi resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56228> (Accessed 27.11.2017).

16. Semya G.V., Zaitsev G.O., Zaitseva N.G. Preventing Social Orphanhood: the Russian

- Model. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 67—82 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210105.
17. Semya G.V., Telitsyna A.Yu. The Role of Nonprofit Organizations and Volunteer Services in the Implementation of the National Strategy on Action for Children 2012—2017. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 168—183 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210115.
18. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [The Strategy of the Development of Upbringing in Russian Federation for the Period up to 2025] (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29.05.2015 g. № 996-r) [Elektronnyi resurs]. URL: <http://government.ru/docs/18312/> (Accessed 27.11.2017).
19. Strategiya razvitiya industrii detskikh tovarov na period do 2020 goda [Strategy of Development of the Industry of the Children's Goods for the Period till 2020] (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 11.06.2013 g. № 962-r) [Elektronnyi resurs]. URL: <http://government.ru/docs/2438/> (Accessed 27.11.2017).
20. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 01.06.2012 g. № 761 «O Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012—2017 gody» [Decree of the President of the Russian Federation of 01.06.2012 No. 761 "On the National Strategy of Action for Children in 2012—2017"] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35418> (Accessed 27.11.2017).
21. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs] [Decree No. 1274 of the President of the Russian Federation of 10.09.2012 "On the Coordination Council under the President of the Russian Federation for the Implementation of the National Strategy for Action for Children 2012—2017"] ot 10.09.2012 g. № 1274 «O Koordinatsionnom sovete pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii po realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012—2017 gody» [Elektronnyi resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/36023> (Accessed 27.11.2017).
22. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii [Decree of the President of Russian Federation No. 240 of May 29, 2017 "On the Announcement of the Decade of Childhood in the Russian Federation"] ot 29.05.2017 g. № 240 «Ob ob'yavlenii v Rossiiskoi Federatsii Desyatiletiya detstva» [Elektronnyi resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954> (Accessed 27.11.2017).

Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов

Дубровина И.В.*,

ФГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iv.dubrovina@yandex.ru

Лубовский Д.В.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

Анализируется социальная ситуация развития детей и подростков в информационном обществе, характеризующемся изменениями условий социализации. На основе культурно-исторической и деятельностной теорий рассматриваются условия развития личности современных детей и подростков, препятствия в развитии общения и понимания ими другого человека, риски ухода в виртуальное пространство общения, примыкания к асоциальным группировкам, факторы, затрудняющие развитие понимания другого человека в условиях инклюзивного образования. Прослеживается значение формирования психологической культуры детей и подростков для их духовного развития и для противодействия рискам современного общества. Показана связь развития детей и подростков как «вращения в культуру» в ходе получения образования и формирования их психологической культуры. Сформулированы приоритетные направления работы по формированию психологической культуры обучающихся в связи с возрастными задачами развития в младшем школьном и подростковом возрастах. Развитие психологической культуры рассматривается как важнейшее средство поддержки реализации современных стандартов образования и как основа для психологического здоровья обучающихся.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, младшие школьники, подростки, психологическая культура, поддержка реализации образовательных стандартов.

Для цитаты:

Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 25—33. doi: 10.17759/pse.2017220602

* Дубровина Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

** Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Школьная психология» факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: lubovsky@yandex.ru

В современном обществе все активнее обсуждаются проблемы наступающей информационной эпохи. В этих условиях безмерно расширяются ментальные и физические возможности человека, что отражается и в сфере образования. В связи с этими изменениями значительно усложняется социальная ситуация развития детей и подростков [13]. Новый поворот в развитии общества ставит перед психологической службой системы образования новые вопросы и задает новый контекст формирования психологической культуры обучающихся. Реализация современных стандартов общего образования и, прежде всего, выполнение заложенных в них требований к развитию личности школьника невозможно без поиска ответов на вопросы, поставленные стремительно меняющейся действительностью.

Одним из главных становится вопрос о том, как в меняющемся обществе сохранить детей — как людей, как представителей рода человеческого. Человек — особое явление, он живет не только в физическом мире, но и в мире знаков, символов, смыслов, чувств. В.П. Зинченко вспоминал: «Как-то Мамардашвили спросили: с чего начинается человек? Мераб ответил мгновенно: человек начинается с плача по умершему!... То есть с сочувствия, с духовного переживания, с духовности» [9, с. 4]. Многие авторы справедливо рассматривают духовность как присутствие человеческого в человеке. Так, В. Франкл обращал внимание на то, что духовность человека — это не просто характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным; духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному [19].

Психологическая культура личности является результатом духовного развития. Условия становления психологической культуры личности:

- полноценное психическое развитие;
- психологическая грамотность;
- нравственное развитие человека.

Правомерно рассматривать психологическую культуру как аспект общей культуры человека, связанный с его воспитанием. Именно взаимодействие воспитания и культурного

развития способствует развитию человека как Человека. Л.С. Выготский отмечал, что «Культурное развитие приводит нас вплотную к вопросам воспитания» [1, с. 291]. А сам процесс освоения знаний должен пониматься как средство вхождения в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке [8].

«Врастание в культуру» Л.С. Выготский во многом связывал с эмоциональным развитием человека и предупреждал об опасности «эмоционального невежества». «Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие, и составляет предмет и заботу воспитания в той же мере, как ум и воля», ведь «... эмоции не менее важный агент, чем мысль» [3, с. 141—142]. Переживание, которое Л.С. Выготский рассматривал как «...как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [2, с. 378], определяет, по его мнению, то, «...как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка» [2, с. 379]. Переживание составляет суть формирующегося внутреннего мира растущего человека, опосредует его отношения с миром. Ребенок воспринимает мир, понимает его и относится к нему сквозь призму собственных переживаний, поскольку, отмечал Л.С. Выготский, «... только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое обращение к миру» [3, с. 141].

Ум и чувства должны развиваться равномерно. Развитие одного вне развития другого ведет к ущербности сначала личности школьника, затем студента, а затем появляются ущербные специалисты во всех областях жизни, которые делают жизнь окружающих людей, в том числе растущих детей, ущербной. Особенно важными являются нравственные чувства, основу которых составляет отношение к человеку как высшей ценности. Нравственные чувства возникают тогда, когда человек начинает понимать эмоциональное состояние другого, сочувствовать и сопереживать ему. Вспомним, что В.В. Давыдов в качестве основных личностных новообразований подросткового возраста называл «... способность к гибкому общению, основы

практического сознания, ориентацию в сфере нравственности» [6, с. 140]. Фундаментом для перечисленных новообразований становится умение понимать чувства, настроение, интересы других людей и строить свое поведение в соответствии с этим. Эмоции детей и подростков являются своеобразными индикаторами, они указывают, насколько благополучно формируется то, что К.Д. Ушинский называл строем человеческой души.

Потому и основу психологической культуры личности составляет комплекс эмоциональных переживаний, основанных на осознании безусловной нравственной ответственности перед людьми, обществом и самим собой за свои отношения, действия, поступки. Этот комплекс эмоциональных переживаний и называется совестью. В.И. Даль определял совесть как «... нравственное сознание, нравственное чутье или чувство в человеке, внутреннее сознание добра и зла» [7, с. 256]. Незрелость нравственных чувств, подмена их ложными ориентирами способствуют развитию агрессивности, эгоизма, зависти, лживости. Или — жажды власти, самоутверждения за счет унижения другого. Следствием эмоционально-нравственной незрелости человека является нарушение его отношений с миром.

Под условиями развития эмоциональной связи с миром следует понимать не просто проведение каких-либо мероприятий, а всю систему работы с ребенком в семье, школе, обществе. Зачастую в школе никто не занимается проблемой организации деятельности, развитием общения. Это важнейшее условие развития личности пущено на самотек.

Семья выступает как первая и главная среда социализации, как источник психического развития ребенка. Самое ценное, что он получает в семье, это ощущение себя нужным, любимым, это дает ему уверенность в отношениях с окружающим миром, он к нему относится также с любовью и доверием. Но семьи бывают очень разными, и семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора развития и воспитания ребенка. Основное патогенное значение для нарушения психического и личностного развития имеет недостаточное удов-

летворение аффективных потребностей, т. е. эмоциональная депривация. В жизни многих детей и подростков отсутствуют нормальные отношения между людьми как форма культуры, представленная в их семье. Дети нередко живут в ситуации насилия. Каждый случай насилия (побои, оскорбления и пр.), пережитый ребенком, оставляет свой травматический след, который разрушающе действует на формирующуюся личность:

- нарушается эмоциональная жизнь;
- формируется неконструктивная направленность развивающегося мировоззрения;
- утрачивается доверие к взрослому человеку;
- обесценивается общение;
- не формируется чувство собственного достоинства;
- развиваются отрицательные душевные качества.

В.А. Сухомлинский с горечью отмечал: «Иногда взрослому уму кажется непостижимым, почему подросток или юноша совершил столь жестокое, бесчеловечное преступление, как у него поднялась рука на человека, на его достоинство? Но если мы приглядимся внимательнее к такому юноше, то увидим его эмоциональное невежество, порожденное таким “букетом”, как насилие, оскорбления, недоверие, равнодушие, бессердечность со стороны старших» [17, с. 118].

Школа — один из важнейших социальных институтов. Быть может, одна из важнейших задач школы, особенно в начальных классах — возвращение детства тем, кто в семье был его лишен. Не случайно Л.С. Выготский обращал внимание на то, что когда речь идет о моральных проступках детей, от легких провинностей до настоящих преступлений, то правильнее говорить не об их моральной дефективности («moral insanity»), а о социальной недовоспитанности или запущенности ребенка. Он отмечал, что «... никакой особой педагогики такие дети не требуют, никаких исправительных или карательных мер, а только удвоенного социального внимания и учетверенного воспитательного воздействия среды» [3, с. 261].

В процессе реализации образовательных стандартов, в обучении и в общении с деть-

ми и подростками важно не только сформировать необходимые универсальные учебные действия, но дать им соприкоснуться с абсолютной ценностью человеческих отношений, пробудить в них веру в людей, в добро, в справедливость. Между тем современное образование в большей степени акцентирует внимание на проблеме успеваемости школьников, на их подготовке к сдаче ЕГЭ и значительно меньше уделяет внимания вопросам воспитания, развития самосознания, эмоциональной сферы, нравственных потребностей, интересов, гуманистического мировоззрения. Недостаточность психологической культуры современных школьников состоит, прежде всего, в том, что они имеют слабое представление о человеке вообще и о себе как личности, им неинтересен их внутренний мир [14].

Нередко система отношений подростков в классе, в школе остается вне поля зрения не только учителя-предметника, но даже классного руководителя и психолога. Это важнейшее условие развития личности нередко пущено на самотек: как у кого общение сложится или не сложится, взрослых мало волнует, главное, чтобы дети учились. Современный подросток постепенно теряет одно из важных свойств человека — живое общение. Живому общению подростки все чаще предпочитают общение в виртуальном пространстве [11]. К уходу в виртуальное общение подростков толкают повышенная социальная тревожность, неразвитая эмпатия и другие проявления низкого уровня овладения своим поведением и своим внутренним миром [20; 21].

Современная образовательная ситуация несет в себе проблемы, усложняющие развитие у детей и подростков умения понимать чувства, настроение, интересы других людей. Проблемы возникают в связи с широким распространением инклюзивного образования в школах и образовательных комплексах. Так, в исследовании по госзаданию 30.4390.2017/НМ «Научно-методическая разработка технологического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация» сотрудниками кафедры «Школьная психология» ФГБОУ ВО МГППУ

были получены данные, свидетельствующие о более низком уровне понимания школьниками другого человека в межличностном взаимодействии. У четвероклассников в инклюзивных классах были обнаружены значимо более низкие показатели понимания смысла высказываний в общении. Показатели понимания невербального поведения другого человека были также несколько ниже, чем в обычных классах, хотя и незначительно. Таким образом, у обучающихся в инклюзивных классах затруднено понимание эмоционального состояния другого и смысла высказываний, выражающих его состояние.

Невнимание взрослых к развитию общения детей и подростков со сверстниками нередко оборачивается крупными проблемами в воспитании. Неконтролируемые взрослыми сложившиеся негативные отношения между сверстниками (а сейчас к этому еще добавляется школьный буллинг, кибербуллинг и пр.) вызывают у подростков отрицательные эмоциональные переживания, толкают их к вступлению в общение со случайными людьми и в различные молодежные группировки. Между тем, по данным ряда исследований, многие современные молодежные группировки имеют черты криминальной субкультуры, экстремистскую направленность, зачастую националистического толка [5; 12].

Что толкает подростка в их объятия? Исследования показывают [18, 22], что факторами риска становятся:

- недоверие ко взрослым и в семье, и в школе;
- отсутствие дружеских отношений со сверстниками;
- ощущение ненужности никому, одиночество;
- эмоциональная неразвитость;
- низкий уровень нравственного сознания;
- социальная отчужденность;
- постоянные неуспехи в школе;
- непонимание сути человеческой жизни и ее ценности.

В этих отношениях подросток получает то, чего ему так не хватает в жизни: он становится принятым в организацию, его окружает внимание, он осваивает вместе с другими нормы, ценности, стили взаимодействия членом

этого сообщества. Различные асоциальные объединения (экстремистские группировки, тоталитарные секты и др.) широко привлекают к работе с подростками психологические знания, «психологическую обработку» [16].

Подросток часто оказывается беззащитным перед психологическим натиском в силу своей культурной невоспитанности и психологической неграмотности. А государственная система образования со своими педагогическими, психологическими, социальными службами оказалась не вполне готова к противодействию подростковой агрессивности, буллингу, рискам суицидов и другим вызовам современности.

Способствовать развитию личности детей и подростков и благодаря этому содействовать реализации современных стандартов общего образования педагоги и психологи могут за счет последовательной работы по формированию психологической культуры обучающихся. Любая образовательная программа в школе включает в себя много разных учебных предметов. Каждый учебный предмет представляет собой область определенной науки и дает возможность ученику соприкоснуться с этой наукой как с частью общей культуры. Задачи воспитания психологической культуры личности школьников должны соотноситься с центральными задачами развития каждого возрастного этапа и учитывать потребности и возможности школьников на определенном этапе онтогенеза. Решение этих задач предполагает внимание к чувствам и переживаниям школьников, к их увлечениям и интересам, способностям и знаниям, по отношению к себе, к сверстникам, к окружающему миру, к жизни как таковой.

При работе с младшими школьниками следует помнить, что их чувство удовлетворения, радости, гордости связано с успехами:

- в новой деятельности — учебной;
- в новых межличностных отношениях — с учителями и сверстниками.

Педагогам и психологам следует обязательно найти, за что можно было бы похвалить ребенка. Эмоциональная поддержка способна заметно повысить его учебные и интеллектуальные достижения. К успеху, к развитию способностей ребенка нельзя привести

через насилие, указания, наказания, так же как нельзя это сделать через мониторинги, диагностики и пр.

Основная задача начального образования — развитие общих способностей. Реализуется это развитие в ведущей в этом возрасте учебной деятельности. Кроме того младшие школьники активно включаются в другие виды деятельности: игру, занятия спортом, искусством, постигают элементы трудовой деятельности и др. В этих видах деятельности развиваются и совершенствуются возрастные достижения ребенка, формируется потребность в общении, появляются навыки сотрудничества и др. Важной составляющей психологической культуры младшего школьника становятся элементарные знания о психических процессах и их развитии в обучении.

Становление способностей младшего школьника требует со стороны взрослых внимания, бережного отношения к его успехам и неудачам, переживаниям. Прогноз относительного уровня развития ребенка, особенно в начальной школе, должен быть очень осторожным. Ранняя стандартизованная диагностика порой ведет к селекции детей, что пагубно отражается на их психическом и личностном развитии. Задачей психологической службы является не столько поиск или хотя бы не только поиск одаренных, а создание условий, при которых каждый школьник мог бы почувствовать себя способным хотя бы в одной из многочисленных сфер человеческой деятельности.

Младший подростковый возраст (V—VI класс) можно считать сензитивным периодом для начала развития специальных способностей и интересов к разным областям знаний. Поэтому при работе с младшими подростками упор следует сделать на пробуждении интереса не только к учебной деятельности, но и к самому себе, на постепенном понимании своих возможностей, способностей, характера, интересов. Этот возраст является благоприятным временем для работы над развитием и укреплением уверенности в себе, чувства собственного достоинства. Именно здесь берет начало осознание растущим человеком своей индивидуальности.

Необходимо обращать внимание учащихся не только на их недостатки, но и на

их достоинства, пробуждать и направлять не только учебные, но и внеучебные интересы. Важно поддержать в детях более позитивные мысли и чувства о самих себе, зарождающуюся гордость собой как человеком, их способность относиться к себе с симпатией и юмором. При взаимодействии со старшими подростками (VII— VIII класс) основной акцент следует сделать на развитии доверия к окружающим людям, развитии мотивов общения и межличностных отношений. Важно поощрять подростков и помогать им осознавать свои поступки, действия и чувства по отношению к другим, в частности, к сверстникам.

Повышение психологической культуры как развитие понимания другого человека и развитие культуры общения помогает подросткам развивать и поддерживать дружбу со сверстниками. По замечанию И.С. Кона [10], сама потребность в дружбе — нравственная потребность, которая возвышает личность, делает ее добрее, гуманнее к людям. Нравственный кодекс дружбы воплощает выработанное культурой представление о том, какими должны быть человеческие взаимоотношения. Не случайно общение — ведущая деятельность в подростковом возрасте, которая обуславливает развитие личности.

Развитие психологической культуры подростков помогает им противостоять рискам и угрозам для их благополучия в современной социальной ситуации. С подростками в школах проводятся всевозможные опросы, мероприятия и беседы на тему «Так нельзя!» и пр.

Однако знание нормативов поведения и нравственных правил само по себе не играет для подростка решающей роли. Ему надо знать не только то, что не надо делать, но и то, что и с кем можно и что нужно делать. Необходимо, учитывая, что «эмоции не менее важный агент, чем мысли» [3, с. 140], создавать на каждом уровне образования социальную ситуацию развития, основу которой составят позитивные переживания растущим человеком своей среды обитания и себя в этой среде. В этом контексте не следует забывать, что в отрочестве и ранней юности необходимо овладевать не только программными учебными знаниями, но и пониманием смысла самой жизни, приобретать опыт человеческих отношений, чувств, увлечений, дружбы, любви.

Таким образом, психологическая культура личности должна рассматриваться как показатель нормального развития человека. Систематическая работа по развитию психологической культуры детей и подростков становится основой для их психологического здоровья, в центре которого — ценностное отношение к другому человеку. Мудрый М.М. Пришвин замечал: «самая суть чисто человеческого здоровья — это когда его неудержимо тянет сказать что-то хорошее другому человеку, как будто это даже закон: раз мне — то должно и всем хорошо!» [15, с. 10]. Впрочем, для нормального человеческого общения это было важно всегда. Вспомним, как А.С. Пушкин гордился тем, что «чувства добрые ... лирой пробуждал».

Финансирование

Работа выполнена при поддержке МОН РФ по госзаданию 30.4390.2017/НМ «Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация».

Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3.М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Выготский Л.С.* Кризис семи лет // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 376—384.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. *Гурина О.Д.* Ксенофобские установки и личностные особенности подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Психология

- и право. 2016. Т. 6. № 1. С. 39—57. doi:10.17759/psylaw.2016060105.
5. *Гурина О.Д., Дозорцева Е.Г.* Ксенофобия и молодежный экстремизм: истоки и взаимосвязи [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53445.shtml (дата обращения: 06.12.2017).
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 4: Р — в. М.: Русский язык, 1991. 683 с.

8. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 05.12.2017).
9. Зинченко В.П. Страсть стать человеком [Беседа с д-ром психол. наук, акад. Рос. акад. образования В.П. Зинченко]; запись М. Хромченко // Семья и школа. 2002. № 4. С. 2—5.
10. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. 2-е изд. М.: Политиздат, 1987. 256 с.
11. Королева Д.О. Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 55—61. doi:10.17759/jmfr.2016050207.
12. Курбатова Т.Н., Васильева Р.С. Граффити: субкультура или вандализм [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61020.shtml> (дата обращения: 05.12.2017).
13. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5—10. doi: 10.17759/jmfr.2016050201.
14. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: Сб. статей/ Под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М., МГППУ, 2011. С. 14—22.
15. Пришвин М.М. Дорога к другу. Дневники. М.: Детская литература, 1982. 175 с.
16. Смирнова Н.С., Дворянчиков Н.В. Исследование манипулятивных стратегий воздействия, реализуемых тоталитарными сектами посредством сети Интернет [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. Т. 5. № 2. С. 16—40. doi:10.17759/psyandlaw.2015100202.
17. Сухомлинский В.А. О воспитании: Выдержки из работ. 6-е изд.: М.: Политиздат, 1988. 269 с.
18. Сыроквашина К.В. Антисоциальное расстройство личности у подростков с делинквентным поведением (обзор зарубежной литературы) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66208.shtml> (дата обращения: 05.12.2017).
19. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
20. Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А. Общение в Интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 102—129. doi:10.17759/cpr.2015230407.
21. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Общение в Интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. № 4. С. 127—141. doi:10.17759/psyedu.2016080413.
22. Ясная В.А. Искажения идентичности у подростков с отклоняющимся поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66212.shtml> (дата обращения: 05.12.2017).

Developing Psychological Culture of Schoolchildren as a Means of Supporting Implementation of Basic Education Standards

Dubrovina I.V.*,

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

Lubovsky D.V.**,

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

The paper reviews the social situation of development of children and adolescents in the modern society marked by rapid changes. The development of children and adolescents is described as 'embedding into the culture' through the education and is closely associated with the formation of their psychological culture. The paper analyses the conditions of personality development in modern children and adolescents, the factors which impede the communication and understanding of other people; it highlights the risks of escaping into the virtual reality or joining asocial groups. The paper also suggests important measures aimed at the formation of psychological culture in children in relation to age-specific tasks of development in primary school and adolescent ages. The development of psychological culture is regarded as the key means of supporting the implementation of modern educational standards as well as the foundation of psychological health in schoolchildren.

Keywords: development, primary school age children, adolescents, psychological culture.

Funding

This work was supported by Ministry of Education and Science of Russian Federation, the state assignment 30.4390.2017/NM "Scientific-methodical development of technologies of continuity of psycho-pedagogical support of the implementation of the modern Federal state educational standards of General education and their testing".

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p.
2. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1984. 426 p.
3. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1991. 480 p.
4. Gurina O.D. *Ksenofobskie ustanovki i lichnostnye osobennosti podrostkov s deviantnym povedeniem* [Elektronnyi resurs] [Xenophobic attitudes and personal characteristics of adolescents with deviant behavior]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2016. Vol. 6, no. 1,

For citation:

Dubrovina I.V., Lubovsky D.V. Developing Psychological Culture of Schoolchildren as a Means of Supporting Implementation of Basic Education Standards. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 25—33. doi: 10.17759/pse.2017220602 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Dubrovina Irina Vladimirovna, PhD in Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the School psychology Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

** Lubovsky Dmitry Vladimirovich, Ph.D. in Psychology, Head of the School psychology Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru

- pp. 39—57. doi:10.17759/psylaw.2016060105. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Gurina O.D., Dozortseva E.G. Ksenofobiya i molodezhnyy ekstremizm: istoki i vzaimosvyazi [Elektronnyi resurs] [Xenophobia and youth extremism: origins and relationships]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical researches]*, 2012, no. 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53445.shtml (Accessed 05.12.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p.
7. Dal' V.I. Tolkoviy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: V 4 t. T. 4: R — v. [Explanatory dictionary of the living Great-Russian language: in 4 vol. Vol. 4] Moscow: Publ. Russkii yazyk, 1991. 683 p.
8. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoj prakticheskoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Ideas of L.S. Vygotsky on the content of children's practical psychology]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical researches]*, 2013, no. 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (Accessed 05.12.2013) (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Zinchenko V.P. Strast' stat' chelovekom [Beseda s d-rom psikhol. nauk, akad. Ros. akad. obrazovaniya V.P. Zinchenko] [Passion of becoming a human being .The conversation with Dr. of Sciences, Academic of Russian Academy of Education V.P. Zinchenko]. *Sem'ya i shkola [Family and School]*, 2002, no. 4, pp. 2—5.
10. Kon I.S. Druzhiba. Etiko-psikhologicheskii ocherk [Friendship. Ethico-psychological essay]. 2-e izd.: Moscow: Publ. Politizdat, 1987. 256 p.
11. Koroleva D.O. Issledovanie povsednevnosti sovremennykh podrostkov: prisutstvie v sotsial'nykh setyakh kak neot'emlemaya sostavlyayushchaya obshcheniya [Elektronnyi resurs] [The study of everyday life of modern teenagers: the presence in social networks as an integral component of communication]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 55—61. doi:10.17759/jmfp.2016050207 (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Kurbatova T.N., Vasil'eva R.S. Graffiti: subkul'tura ili vandalizm [Elektronnyi resurs] [Graffiti: subculture or vandalism]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2013, no. 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61020.shtml> (Accessed 05.12.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Elektronnyi resurs] [Childhood in a changing world]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 5—10. doi: 10.17759/jmfp.2016050201 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Podrostok v uchebnike i v zhizni: krizis trinadtsati let [The teenager in the book and in life: the crisis of thirteen]. In Obukhova L.F. (ed.), *Na poroge vzrosleniya. Sb. statei [On the threshold of adulthood]*. Moscow: Publ. MGPPU, 2011, pp. 14—22.
15. Prishvin M.M. Doroga k drugu: Dnevnik [The road to friend: the Diaries]. Moscow: Publ. Detskaya literature, 1982. 175 p.
16. Smirnova N.S., Dvoryanchikov N.V. Issledovanie manipulativnykh strategii vozdeistviya, realizuemykh totalitarnymi sektami posredstvom seti Internet [Elektronnyi resurs] [The study of manipulative impact strategies implemented by totalitarian sects via the Internet]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2015. Vol. 5, no. 2, pp. 16—40. doi:10.17759/psylaw.2015100202 (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Sukhomlinskii V.A. O vospitanii: Vyderzhki iz rabot [On education: extracts from the works]. 6-e izd.: Moscow: Publ. Politizdat, 1988. 269 p.
18. Syrovkashina K.V. Antisotsial'noe rasstroistvo lichnosti u podrostkov s delinkventnym povedeniem (obzor zarubezhnoi literatury) [Elektronnyi resurs] [Antisocial personality disorder in adolescents with delinquent behavior (review of foreign literature)]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2013, no. 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66208.shtml> (Accessed 05.12.17) (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. Sbornik: Per. s angl. i nem. [Human in the search of meaning. Collected works]. Gozman L.Ya. (ed.). Moscow: Publ. Progress, 1990. 368 p. (In Russ.).
20. Kholmogorova A.B., Avakyan T.V., Klimenkova E.N., Malyukova D.A. Obshchenie v internete i sotsial'naya trevozhnost' u podrostkov iz raznykh sotsial'nykh grupp [Internet communication and social anxiety in adolescents from different social groups]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*. Vol. 23, no. 4, pp. 102—129. doi:10.17759/cpp.2015230407. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Obshchenie v Internete i empatiya v podrostkovom i yunoshe'skom vozrastakh [Elektronnyi resurs] [Internet communication and empathy in adolescence and young ages]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical researches]*, 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 127—141. doi:10.17759/psyedu.2016080413 (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Yasnaya V.A. Iskazheniya identichnosti u podrostkov s otklonyayushchimsya povedeniem [Elektronnyi resurs] [Distortion of the identity of adolescents with deviant behavior]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2013, no. 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66212.shtml> (Accessed 05.12.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).

Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов

*Неумоева-Колчеданцева Е.В.**,

ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия,
eneumoeva@yandex.ru

Статья посвящена изучению развивающих возможностей метода профессиональной пробы. Предлагается понимание профессиональной пробы как метода локального погружения студента в профессиональную деятельность еще на этапе обучения в вузе. Рассматривается опыт апробирования профессиональных проб, направленных на овладение студентами трудовыми действиями, предусмотренными профессиональным стандартом педагога. Анализируются данные исследования о влиянии профессиональной пробы на развитие профессиональных компетенций (трудовых действий) будущих педагогов, в котором участвовали 50 студентов I и IV курсов Тюменского государственного университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профилю «Начальное образование». Результаты исследования подтверждают позитивную динамику трудовых действий по завершении профессиональных проб. Делается вывод о развивающих возможностях профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная проба как метод обучения, трудовые действия, развивающий потенциал профессиональной пробы.

В настоящее время система отечественного педагогического образования переживает период активного реформирования [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 11], основное назначение которого — привести качество профессиональной подготовки педагогов в соответствие с современными требованиями, отраженными в профессиональном стандарте педагога [10]. Одним из основных результатов модернизации отечественного педагогического образования является повышение результативности образовательных программ. Для этого необ-

ходимо привести содержание и формы подготовки в соответствие с профессиональным стандартом педагога.

Содержание и формы подготовки направлены на развитие компетенций будущего педагога, описываемых через знания, умения и трудовые действия, а проявляются в образовательных результатах, т. е. в том, что обучающийся должен знать, понимать, уметь делать после успешного завершения процесса обучения [10]. Соответственно, необходимы такие формы образовательного процесса и

Для цитаты:

Неумоева-Колчеданцева Е.В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 34—44. doi: 10.17759/pse.2017220603

* *Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна*, кандидат психологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (ФГАОУ ВО ТюмГУ), Тюмень, Россия. E-mail: eneumoeva@yandex.ru

оценочный инструментарий, которые позволяют обнаружить сформированные компетенции студентов (в том числе, в образовательных результатах) и объективно оценить их.

Нам представляется, что одним из перспективных методов обучения является **профессиональная проба**. Практические пробы в различных сферах трудовой и профессиональной деятельности используются в системе профориентации и продуктивного обучения в зарубежном и отечественном образовании, в том числе, в педагогическом [3; 12; 13; 14]. Вместе с тем данных об использовании профессиональной пробы в обучении будущих педагогов пока недостаточно.

Проведенный ранее теоретический анализ позволил нам дифференцировать учебную, квазипрофессиональную и профессиональную деятельности и рассматривать профессиональную пробу в контексте профессиональной деятельности, а именно как локальное погружение студента в реальные условия педагогической деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств, для получения опыта, решения конкретных педагогических задач, овладения конкретными трудовыми действиями [9].

Таким образом, противоречие между необходимостью изучения, апробирования и более широкого внедрения метода профессиональной пробы в процессе обучения будущих педагогов и недостаточным опытом изучения и апробирования этого метода актуализирует проблему исследования: каковы возможности профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов в развитии их профессиональных компетенций (трудовых действий)?

Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения мы рассматриваем как спектр возможностей для развития профессиональных компетенций (в том числе, трудовых действий) будущих педагогов на этапе их обучения в вузе.

Экспериментальной базой исследования стал Институт психологии и педагогики ТюмГУ. Выборку составили 50 студентов III и IV курсов, обучающиеся по направлению «44.03.01 Педагогическое образование», филио «Начальное образование».

Гипотеза исследования формулировалась следующим образом: если в обучении будущих педагогов комплексно использовать метод профессиональной пробы, разработанной в соответствии с технологией ее конструирования [9], то это будет способствовать позитивной динамике трудовых действий студентов.

Использовались методы и методики: экспертная оценка и самооценка уровня развития трудовых действий (в диапазоне от 1 до 3 баллов); разработка и апробирование комплекса профессиональных проб; статистические методы обработки результатов исследования — Т-критерий Уилкоксона; оценка результативности профессиональных проб. Исследование носило формирующий характер.

Подготовительный этап работы осуществлялся в ходе учебных занятий по дисциплинам, направленным на повышение уровня психологической компетентности будущего педагога. Студенты знакомилась с программой профессиональных проб.

Программа профессиональных проб у студентов III курса по дисциплине «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в образовательном процессе» включала в себя:

1) проведение психолого-педагогического обследования ребенка и консультирование по результатам обследования. Образовательный результат: обобщенная психолого-педагогическая характеристика ребенка;

2) описание психолого-педагогического статуса ребенка младшего школьного возраста. Образовательный результат: заполнение карты описания психолого-педагогического статуса ребенка;

3) разработку (совместно с психологом и другими специалистами) программы психолого-педагогического сопровождения младшего школьника в образовательном процессе. Образовательный результат: коррекционно-развивающая программа;

4) разработку (и проведение) коррекционно-развивающего (профилактического) занятия с ребенком. Образовательный результат: опыт проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми.

Программа профессиональных проб студентов IV курса по дисциплине «Возрастно-

педагогическое консультирование» включала в себя:

1) диагностическое обследование ребенка — составление психологического анамнеза ребенка в процессе беседы с родителем (родителями); психодиагностическое обследование ребенка с использованием 2—3 методик. Образовательные результаты: психолого-педагогическая характеристика ребенка; формулировка запроса родителя (при его наличии); выдвигание и формулировка консультативной гипотезы;

2) диагностическое обследование родителя (родителей) с использованием методики «Анализ семейных взаимоотношений» или «Опросник родительского отношения», а также проективной методики «Сочинение родителя». Образовательные результаты: психолого-педагогическая характеристика родителя; уточнение запроса родителя (при его наличии); уточнение консультативной гипотезы;

3) организацию и проведение пробы на совместную деятельность родителя и ребенка с использованием «Протокола наблюдения за характером детско-родительского взаимодействия». Образовательный результат: объективная оценка характера детско-родительских отношений;

4) разработку проекта — практических рекомендаций по психолого-педагогической коррекции эмоционально-поведенческих нарушений личностного развития ребенка; разработку коррекционно-развивающей программы; разработку программы коррекции индивидуальной траектории развития ребенка в образовательном процессе (на выбор). Образовательный результат: подготовка инструментария, необходимого для оказания действенной психолого-педагогической помощи ребенку (рекомендации или программа).

Каждая из описанных профессиональных проб соотносилась с несколькими трудовыми действиями в соответствии с профессиональным стандартом педагога [10]. Отбор трудовых действий осуществлялся, исходя из целевой направленности учебных дисциплин и содержания конкретных профессиональных проб. Программа профессиональных проб по дисциплинам отражает содержание и логику деятельности педагога как субъекта

психолого-педагогического сопровождения ребенка и субъекта возрастного консультирования. То есть пробы носили комплексный характер.

Подготовка к профессиональным пробам осуществлялась через обсуждение действий, задач и знакомство с дополнительным методическим инструментарием, например: обсуждение приемов установления контакта с родителем, работа со схемой анамнеза, групповая работа по анализу примеров родительских сочинений, обсуждение основных направлений коррекционной работы и возможностей их использования и др. Также на этом этапе проводилась первичная самооценка и экспертная (преподавательская) оценка трудовых действий студентов.

Практический этап — собственно выполнение студентами профессиональных проб в условиях реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса. При этом следует понимать, что выполнение профессиональной пробы — не самоцель. Каждая профессиональная проба завершается получением определенного образовательного(ых) результата(ов), на достижение которого(ых) студент изначально ориентируется преподавателем.

Выполнение профессиональных проб сопровождалось заполнением предложенных студентам «дорожных карт». *Дорожная карта* — это инструмент, предназначенный, прежде всего, для методического обеспечения и рефлексии продвижения студента по траектории выполнения профессиональных проб. В нем студенты фиксируют основные задачи (конкретные действия), необходимые для выполнения каждой пробы, что позволяет проанализировать, насколько адекватным является движение к развитию трудовых действий, дает возможность увидеть наиболее вероятные ошибки при выполнении той или иной пробы.

Рефлексивный этап завершал работу. В качестве каждого образовательного результата отражается качество трудовых действий студента, что объективизирует их экспертную оценку и самооценку. Обязательным условием завершения профессиональной пробы является рефлексивное осмысление получен-

ного опыта и его результатов, качественная (и количественная) оценка действий обучающихся по заранее выделенным показателям и критериям с последующим внесением соответствующих коррективов в траекторию профессионального развития студента [3; 4]. Преимуществом профессиональной пробы как *средства оценки* является максимальная объективизация компетенций студента: открытость, аргументированность и полемичность оценки (за счет прозрачности критериев оценивания и ознакомления с ними обучающихся); сравнение достижений обучающегося с предшествующим уровнем достижений (учет исходного уровня развития). Субъектами оценки выступают сами студенты (самооценка) и эксперт — преподаватель данной дисциплины.

В целом сравнительный анализ результатов первичной и контрольной **самооценки** трудовых действий студентов III курса позволяет отметить позитивную динамику (рис. 1).

Сравнительный анализ результатов первичной и контрольной **экспертной оценки** трудовых действий студентов III курса также позволяет отметить позитивную динамику (рис. 2).

Следует отметить, что самую высокую оценку как студентов, так и преподавателя получили трудовые действия, связанные с выявлением и оценкой достижений и проблем ребенка (ТД 1—3), а также действие, обеспечивающее развивающую работу с обучающимися (ТД 6). Более низкую оценку получили действия, направленные на разработку и

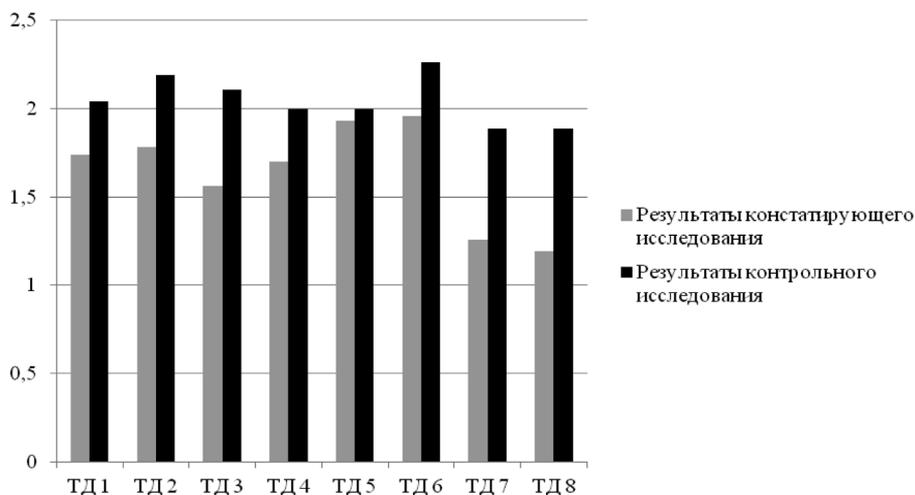


Рис. 1. Сравнительный анализ самооценки трудовых действий III курса по результатам констатирующего и контрольного исследований, n = 28, февраль 2016, май 2016:

ТД — трудовые действия; ТД 1 — организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; ТД 2 — выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; ТД 3 — применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; ТД 4 — объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 5 — постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; ТД 6 — развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни; ТД 7 — корректировка учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 8 — разработка (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития ребенка [10]

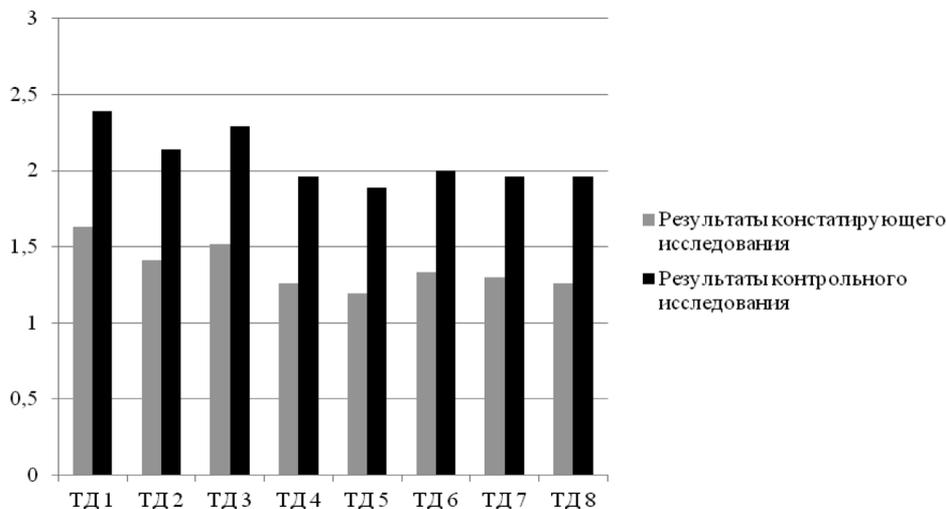


Рис. 2. Сравнительный анализ экспертной оценки трудовых действий студентов III курса по результатам констатирующего и контрольного исследований, n = 28, февраль 2016, май 2016:

ТД — трудовые действия; ТД 1 — организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; ТД 2 — выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; ТД 3 — применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; ТД 4 — объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 5 — постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; ТД 6 — развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни; ТД 7 — коррективка учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 8 — разработка (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития ребенка [10]

реализацию программ индивидуального развития ребенка (ТД 8) и коррективку учебной деятельности (ТД 7). Трудовые действия, связанные с объективной оценкой ребенка с учетом гетерохронности его развития (ТД 4) и постановкой воспитательных целей (ТД 5), студенты оценили выше, чем преподаватель.

Менее очевидны позитивные сдвиги в **самооценке трудовых действий** студентов IV курса (рис. 3).

По действию ТД 4 (постановка воспитательных целей) наблюдается отрицательная динамика, что, вероятно, связано с завышенной первичной оценкой своих компетенций и более объективной оценкой своих компетенций в процессе и результате выполнения профессиональных проб. Наиболее выражена позитивная динамика по действиям,

связанным с применением диагностического инструментария для оценки уровня развития ребенка (ТД 2) и разработки программ индивидуального развития ребенка (ТД 8).

Сравнительный анализ результатов первичной и контрольной **экспертной оценки** профессиональных компетенций студентов IV курса позволяет отметить более выраженную позитивную динамику (рис. 4).

Очевидно, что первичная оценка эксперта (преподавателя) заметно ниже первичной оценки студентов, что подтверждает наше предположение о том, что изначально студенты несколько переоценили себя. То есть преподаватель оценивает динамику трудовых действий студентов выше, чем они сами. Причем, учитывая экспертную оценку актуального уровня развития трудовых действий,

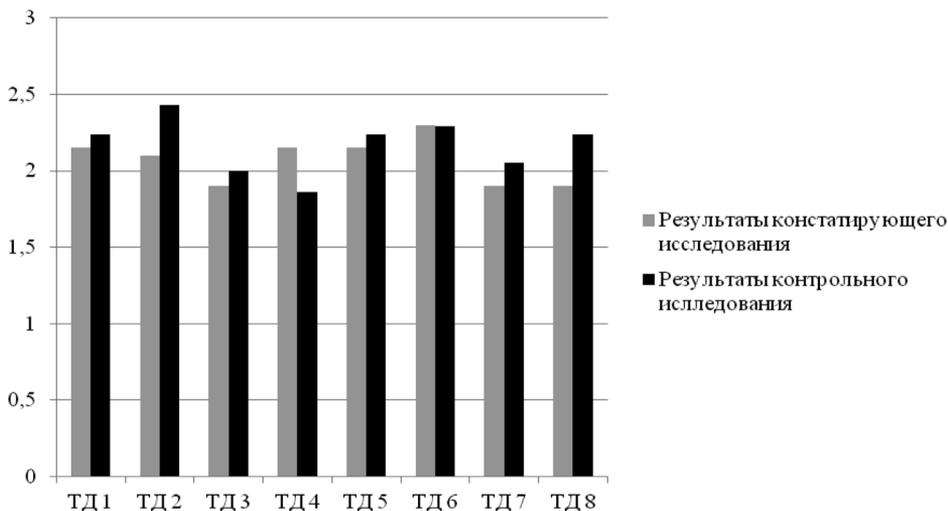


Рис. 3. Сравнительный анализ самооценки трудовых действий студентов IV курса по результатам констатирующего и контрольного исследований, $n = 22$, февраль 2016, июнь 2016:

ТД — трудовые действия; ТД 1 — выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; ТД 2 — применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; ТД 3 — объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 4 — постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; ТД 5 — организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; ТД 6 — развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни; ТД 7 — коррективная учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 8 — разработка (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития ребенка [11]

можно сказать, что динамика равномерная, прирост оценки каждого действия составляет 1,75—2 балла, что подтверждает учебные достижения студентов.

Для определения значимости позитивных сдвигов в показателях трудовых действий студентов и, соответственно, оценки результативности профессиональных проб мы использовали статистический анализ, критерий Т-Уилкоксона. Для изучения сдвига под влиянием профессиональных проб использовались первый (констатирующий) и второй (контрольный) замеры уровня самооценки, а также экспертной оценки профессиональных компетенций каждого из студентов.

Рассматривались следующие гипотезы. H_0 : изменения показателей трудовых действий студентов в положительную сторону по резуль-

татам опытно-экспериментальной работы *не являются значимыми*. H_1 : изменения показателей трудовых действий студентов в положительную сторону по результатам опытно-экспериментальной работы *являются значимыми*. Статистический анализ самооценки и экспертной оценки на III курсе подтвердил гипотезу H_1 (принимается на уровне значимости $p \leq 0,05$), что говорит о **статистически значимых различиях**. Таким образом, для студентов III курса программа профессиональных проб оказалась результативной.

В выборке студентов IV курса при статистическом анализе значимости отличий в самооценке уровня трудовых действий студентами гипотеза H_1 не подтвердилась. На наш взгляд, это объясняется несколько завышенными результатами первичного самооценивания, с

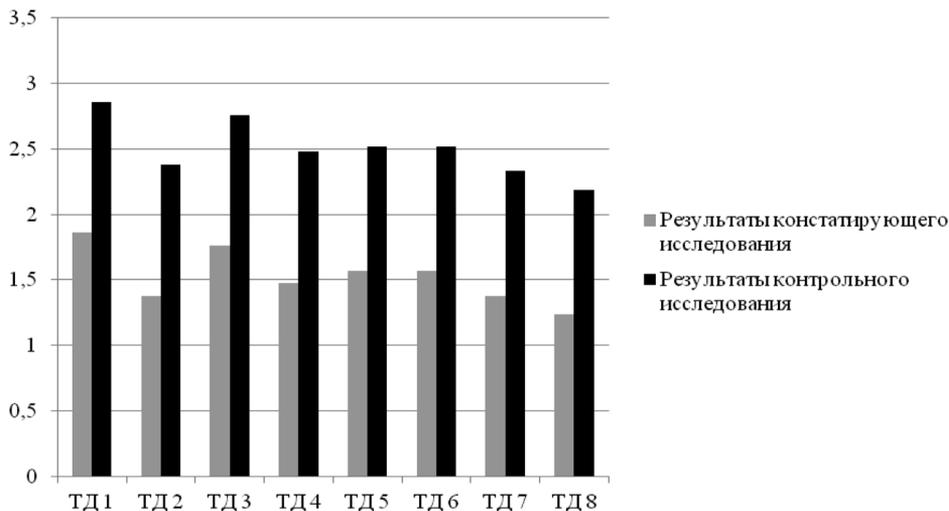


Рис. 4. Сравнительный анализ экспертной оценки трудовых действий студентов IV курса по результатам констатирующего и контрольного исследований, $n = 22$, февраль 2016, июнь 2016:

ТД — трудовые действия; ТД 1 — выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; ТД 2 — применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; ТД 3 — объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 4 — постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; ТД 5 — организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; ТД 6 — развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни; ТД 7 — корректировка учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; ТД 8 — разработка (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития ребенка [11]

одной стороны, и объективизацией реального уровня профессиональных компетенций в процессе и результате выполнения проб, с другой стороны. При этом выявлена значимость отличий в экспертной оценке (подтвердилась гипотеза H1). В целом есть основания оценивать результативность профессиональных проб для студентов IV курса позитивно.

Таким образом, если в обучении будущих педагогов комплексно использовать метод профессиональной пробы, то это способствует **позитивной динамике трудовых действий студентов** и, как следствие, повышению готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности.

Более того, теоретический анализ проблемы и преподавательский опыт использования профессиональной пробы в процессе обуче-

ния студентов позволяют нам заключить следующее.

Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения не ограничивается развитием трудовых действий студентов; профессиональная проба:

- вызывает искренний интерес студентов и мотивирует к успешному овладению содержанием предмета;
- мотивирует к овладению более широким арсеналом компетенций (в том числе, трудовых действий);
- позволяет объективизировать и более адекватно оценить актуальный уровень своих компетенций;
- обеспечивает адаптацию студента к условиям реальной профессиональной деятельности еще на этапе обучения;

- дает опыт реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса;
- при условии педагогической и методической поддержки дает возможность внести необходимые коррективы в индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития студента;
- способствует становлению неформального, творческого отношения к педагогической деятельности и субъектам образовательного процесса.

Однако более широкое использование профессиональных проб в процессе обучения будущих педагогов предполагает решение следующих **задач**, связанных с организацией и проведением проб:

- установление и нормативное закрепление связей педагогического вуза с практической базой (школами и другими образовательными организациями) для проведения проб;
- привлечение на практической базе заинтересованных педагогов-наставников (из

числа учителей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования и др.);

- согласование программ профессиональных проб с содержанием и сроками проведения практики (при наличии такой возможности);
- согласование программ профессиональных проб по разным (практикоориентированным) дисциплинам или предметным модулям;
- внесение в учебный план часов, отводимых на профессиональные пробы;
- придание профессиональной пробе статуса оценочного средства и внесение ее в фонд оценочных средств для оценки компетенций студентов.

Представляется, что при условии решения обозначенных задач использование профессиональных проб как метода обучения будущих педагогов станет **ближайшей перспективой** для теории и практики педагогического образования, что связано с широкими развивающимися возможностями профессиональных проб.

Финансирование

Работа выполнена в рамках участия Тюменского государственного университета как соисполнителя работ Московского городского психолого-педагогического университета по Государственному контракту № 05.043.11.0010 от 12.05.2014 по проекту «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках УГНС «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций».

Благодарности

Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования студентку магистратуры А.А. Старцеву (выпуск 2016 г.).

Литература

1. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32—40.
2. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143—159.
3. Емельянова И.Н. и др. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: Учеб. пособие / Емельянова И.Н., Волосникова Л.М.,

- Неумоева-Колчеданцева Е.В., Задорина О.С. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2014. 152 с.
4. Каспржак А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87—104.
5. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 5—10.
6. Марголис А.А., Рубцов В.В. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: МГППУ, 2011. С. 47—67.

7. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41—57.
8. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105—126.
9. Неумоева-Колчеданцева Е.В., Старцева А.А. Конструирование профессиональных проб в процессе обучения будущих педагогов // Казанская наука. 2015. № 11. С. 270—275.
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"» [Электронный ресурс] // Гарант. РУ. URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 08.01.16).
11. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]// URL: <http://www.mpgu.edu> (дата обращения 28.10.2015).
12. Санина С.П., Енжевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU. ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303 (дата обращения 10.01.2016).
13. Сорокина И.Р. Профессиональная проба как один из способов организации профориентации в системе дополнительного образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 79—84.
14. Яновская Н.Б. Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 147—150.

Developmental Potential of Professional Test as a Method of Training Future Teachers

Neumoeva-Kolchedantseva E.V.*,
Tyumen State University, Tyumen, Russia,
eneumoeva@yandex.ru

The article is devoted to studying the developmental perspectives of the method of professional test. It offers an understanding of the professional test as a method of «locally immersing» students in professional activities at the stage of university training. It also describes an experience of evaluating professional tests aimed at mastering work actions defined in the professional standard for teachers. The article examines research data on the impact of the professional test on the development of professional competencies (work actions) in future teachers. The research involved 50 third- and fourth-year students of the Tyumen State University majoring in «Teacher Education» («Primary School Education»). The results confirm the positive dynamics of work actions after the completion of professional tests, which points to the developmental potential of the professional test as a method of training future teachers.

Keywords: professional test, training method, work actions, developmental potential.

Funding

The work was carried out as part of the participation of the Tyumen State University as a co-executor of the Moscow State University of Psychology and Education under the State Contract No. 05.043.11.0010 dated 12.05.2014 on the project «Strengthening practice-oriented training in future teachers in undergraduate programs within the framework of the UGNS «Education and Pedagogy», training programme in «Teacher Education» (Primary School Teacher) on the basis of organization of network interaction between educational organizations».

Acknowledgements

The author is grateful to Startseva A.A. (graduate student, 2016) for her assistance in collecting data for the research.

References

1. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [Among the issues on the reforming of teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 32—40. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing a model of practical-oriented training of pedagogical staff on bachelor's programs in the field of training «Psychological and pedagogical education» (Primary school teacher) on the basis of network interaction of educational organizations implementing higher education and primary general education programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no 3, pp. 143—159. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Emel'yanova I.N., Volosnikova L.M., Neumoeva-Kolchedantseva E.V., Zadorina O.S. Razrabotka i ispol'zovanie kontrol'no-izmeritel'nykh materialov dlya otsenki kompetentsii: uchebnoe posobie [Development and use of measuring and control materials for competency assessment]. Tyumen: Publ. Tyumen State University, 2014, 152 p.

For citation:

Neumoeva-Kolchedantseva E.V. Developmental Potential of Professional Test as a Method of Training Future Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. —44. doi: 10.17759/pse.2017220603 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Neumoeva-Kolchedantseva Elena Vitalyevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: eneumoeva@yandex.ru

4. Kasprzhak A.G. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [Priority educational outcomes as the instruments of modernization the teachers training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 87—104. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kontseptsiya «Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii» [The concept of “comprehensive program to improve the professional level of teachers for educational institutions”]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 5—10. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Margolis A.A., Rubtsov V.V. O strategii i napravleniyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: analiz mezhdunarodnogo opyta podgotovki uchitelya dlya novoi shkoly [About the strategy and directions for modernization of pedagogic education in Russia: Analysis of international experience in teaching preparation for the new school]. Materialy VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noi obrazovatel'noi initsiativy “Nasha novaya shkola”» (g. Moskva, 14—16 noyabrya 2010 g.) [Proceedings of the Sixth All-Russian Scientific and Practical Conference «Psychology pedagogical maintenance of national educational initiatives, “Our new school”»]. Moscow: Moscow City Psychological-Pedagogical University, 2011, pp. 47—67.
7. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Problems and prospects of teacher education development in Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41—57. (In Russ., abstr. in Engl.).
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 [Requirements for modernization the basics of professional educational teacher training programs (BPEP), in accordance with the professional standards: a proposal to realization the activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Neumoeva-Kolchedantseva E.V., Startseva A.A. Konstruirovaniye professional'nykh prob v protsesse obucheniya budushchikh pedagogov [Construction of professional tests in future teachers training]. *Kazanskaya nauka* [Kazanlic science], 2015, no. 11, pp. 270—275. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n g. Moskva «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel'”)» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n Moscow “On the Approval of the Professional Standard” Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”]. *Elektronnaya biblioteka Garant. RU* [Digital Library Garant. RU]. URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (Accessed 08.01.16).
11. Proekt Kontseptsii podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya. [Elektronnyi resurs] [Teacher education support for development of the Draft Concept]. Moscow: 2013, 10 p. *Elektronnaya biblioteka MPGU* [Digital Library MPGU]. URL: <http://www.mpgu.edu> (Accessed 28.10.2015).
12. Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. Realizatsiya deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke uchitelei nachal'nykh klassov [Elektronnyi resurs] [The implementation of the activity approach in the preparation of primary school teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2015. Vol. 7, no 3, pp. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Sorokina I.R. Professional'naya proba kak odin iz sposobov organizatsii proforientatsii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Professional trial as one of the ways for organizing career guidance in additional education system]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teachers education in Russia], 2013, no. 5, pp. 79—84. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Yanovskaya N.B. Kontseptsiya produktivnogo obucheniya kak osnova razvitiya lichnosti posredstvom sozdaniya refleksivno napravlennoi obrazovatel'noi sredy [Productive training concept as the basis of personality development through the creation of reflexive educational environment]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Gazette]. *Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Psychological and pedagogical sciences], 2013. Vol. II, no. 3, pp. 147—150. (In Russ., abstr. in Engl.).

Сценарный подход к разработке и использованию электронного учебника в вузе

Мартюшова Я.Г.*,

ФГБОУ ВО МАИ, Москва, Россия,
ma1554@mail.ru

Предлагается сценарный подход к построению структуры электронного учебника. Высказывается предположение о зависимости структуры учебника, состава входящих в него функциональных компонентов от сценариев его использования в учебном процессе, которые обусловлены типом учебного предмета, определенным по ведущему компоненту содержания образования. В учебном процессе, проходящем в университете, выделяются три категории пользователей электронных учебников: студент, преподаватель, администратор, роли которых различны. Подробно рассматриваются сценарии использования электронного учебника различными категориями пользователей, описывается структура электронного учебника, соответствующая приведенным сценариям. Обращается внимание на то, что, с одной стороны, электронный учебник представляется как структурированная база контента, т. е. теоретического материала, а также задач и упражнений, наделенных соответствующими весами, отражающими их сложность. Веса, изначально определенные экспертами, затем могут автоматически корректироваться с использованием методов математической статистики. С другой стороны, понятно, что для реализации предложенных сценариев необходима электронная управляющая оболочка учебника, к функциям которой относится организация контроля и самоконтроля, обеспечение хранения и обработки статистики использования электронного учебника контингентом пользователей. Утверждается, что на основе этой статистики должно быть, в частности, предусмотрено автоматическое формирование текущего рейтинга пользователей, что является важным аспектом при принятии решения по оцениванию знаний студентов при рейтинговой форме контроля по предмету и созданию мотивации в течение семестра.

Ключевые слова: электронный учебник, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), информационная образовательная среда (ИОС), сценарии использования электронного учебника, структура электронного учебника.

Состояние образования, его цели и задачи обусловлены социально-экономическим состоянием общества, которое так или иначе формирует социальный заказ сфере образова-

ния. Любой значимый процесс, протекающий в обществе, находит отражение и в образовании. В начале XXI в. основополагающими, выражающими особенности именно этого периода

Для цитаты:

Мартюшова Я.Г. Сценарный подход к разработке и использованию электронного учебника в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 45—55. doi: 10.17759/pse.2017220604

* Мартюшова Янина Германовна, старший преподаватель, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (ФГБОУ ВО МАИ), Москва, Россия. E-mail: ma1554@mail.ru

развития человечества стали процессы информатизации и, как следствие, глобализации общества, которые очевидным образом меняют профессиональные требования к будущему специалисту в любой сфере жизнедеятельности, поскольку в настоящее время владение информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) востребовано повсеместно.

Необходимо отметить, что и каждый член социума меняется, так как качество современных бытовых условий и досуг современного человека в достаточной мере зависят от его возможности пользоваться средствами ИКТ. Студент начала третьего тысячелетия приходит в вуз, будучи готовым к поиску информации в сети Интернет, имеет возможность использовать ее, в том числе, и в учебных целях, чему в немалой степени способствуют разного рода дистанционные технологии обучения.

Большинство вузов сегодня имеют информационные порталы, на которых размещается организационная информация, электронные библиотеки и электронные учебники. Все это вместе с поддерживающими компьютерными и медиатехнологиями составляет информационную среду вуза, частью которой является информационно-образовательная среда (ИОС) как системно организованная совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения [4].

При всем обилии учебных пособий, расположенных на сайтах институтов, академий и университетов, их изучение показало отсутствие единого подхода к вузовским учебным электронным пособиям и учебникам, содержательно наполняющим информационно-образовательную среду учебного заведения. Реальность такова, что доля самостоятельной работы учащихся в вузах значительно выше по сравнению со средними общеобразовательными и профессиональными учебными заведениями. В этом случае роль электронного учебника в учебном процессе более значительна, применение электронных средств обучения может быть многообразно.

Использование в процессе обучения электронных учебных изданий или, в простейшем случае, электронных копий того или иного печатного издания — это реальность сегодняшнего дня. В документах Минобрнауки РФ под

электронной формой учебника, наличие которой обязательно для включения в федеральный список, понимается электронное издание, «соответствующее по структуре и содержанию печатной форме учебника, содержащее адаптированный под электронный формат иллюстрационный материал, мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника», имеющее инструкции по установке, настройке и использованию. К мультимедийным и интерактивным элементам относятся «галереи изображений, аудиофрагменты, видеоролики, презентации, анимационные ролики, интерактивные карты, тренажеры, лабораторные работы, эксперименты и (или) иное» в педагогически обоснованном количестве [8].

Однако бурное развитие современных образовательных технологий и опыт их применения в образовательном процессе показывают, что приведенную выше трактовку понятия электронного учебника можно дополнить и, таким образом, уточнить.

Современный электронный учебник, в совокупности с появившимися и активно развивающимися электронными управляющими оболочками, представляет собой многофункциональный инструмент обучения, способный решать целый ряд задач для различных категорий пользователей. С одной стороны, его можно рассматривать как средство организации самостоятельной работы студентов и школьников с индивидуальной дозированной педагогической помощью, что затруднительно реализовать в печатном издании. Это особенно важно в условиях перехода на новые образовательные стандарты (ФГОС), предусматривающие вместе с уменьшением аудиторных часов, увеличение доли самостоятельной работы студентов. С другой стороны, с помощью средств современных управляющих учебниками электронных оболочек преподаватель может использовать различные формы очного и заочного контроля знаний пользователей, в динамике анализировать статистику их работы, повышать мотивацию учащихся. А если посмотреть на учебный процесс глазами декана, его заместителя по учебной работе, заведующего кафедрой, одним словом, администратора, то возникает потребность увидеть картину

учебного процесса в произвольный момент семестра, не дожидаясь результатов сессии, в момент, когда можно еще принять какие-либо корректирующие меры, позволяющие уменьшить количество неуспевающих студентов. И эту функцию можно легко придать электронному учебнику, включив его в информационную среду вуза.

Мы присоединяемся к точке зрения коллектива авторов в составе Л.Л. Босовой, Д.И. Мамонтова, А.Г. Козленко, В.В. Теренина, который, основываясь на государственных нормативных документах, определяющих понятие учебника и учебного электронного издания, дал определение термина «электронный учебник» следующим образом: *«электронный учебник — учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета или его части, обеспечивающее полноту дидактического цикла процесса обучения, создающее индивидуализированную активно-деятельностную образовательную среду»* [11, с. 38]. Таким образом, мы рассматриваем его в единстве комплекса электронных средств обучения, «фиксирующих, сохраняющих и транслирующих предметное содержание образования», и сценария учебного процесса. «Электронный учебник не может быть сведен к печатному изданию без потери дидактических свойств» [4].

Остановимся более подробно на свойстве электронного учебника обеспечивать полноту дидактического цикла, поскольку оно, среди прочих, отличает электронный учебник от традиционной печатной формы. Модель организации совместной деятельности педагога и учащихся в процессе обучения разработана Л.Я. Зориной [3] и включает в себя следующие этапы дидактического цикла: постановка общей дидактической цели и принятие ее учащимися; предъявление нового фрагмента учебного материала и его осознанное восприятие учащимися; организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления учебного материала; организация обратной связи, контроль за усвоением содержания учебного материала и самоконтроль; подготовка к работе учащихся вне школы. Обеспечить прохождение всех перечисленных этапов, равно как и создание индивидуализированной активно-деятель-

ностной образовательной среды, только с помощью привычной нам книги в некоторых случаях затруднительно, хотя и возможно, но вполне соответствует потенциалу электронного учебника. Это особенно относится к возможности организации обратной связи, контроля и самоконтроля, возможности индивидуализации и дифференциации процесса обучения.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1) в современное информационное образовательное пространство входят и субъекты процесса обучения (студенты, преподаватели, администрация), и средства обучения (электронные учебники);

2) для каждого субъекта процесса обучения, т. е. для каждой категории пользователей электронного учебника, на этапе его создания необходимо заранее прописать возможность различных сценариев использования;

3) отбор контента и разработку структуры электронного учебника следует проводить в соответствии с предусмотренными сценариями, соответствующими определенным звеньям дидактического цикла и конкретным категориям пользователей.

В настоящей статье для трех указанных категорий пользователей мы рассмотрим различные сценарии использования электронного учебника и его структуру, позволяющую эти сценарии реализовывать.

Заметим, что электронный учебник, прежде всего, — это именно учебник, т. е. средство обучения и, с учетом актуального сегодня лично-ориентированного подхода, адресован студенту. Придерживаясь культурологической концепции содержания образования, разработанной под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина в восьмидесятых годах XX в., вслед за одним из разработчиков этой концепции, И.К. Журавлевым [2], рассмотрим учебник как программу деятельности обучения, ведущую к цели учебного предмета. При этом автор учебника направляет познавательную деятельность студента, организует процесс усвоения учебного материала.

Электронный учебник, благодаря возможностям современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), позволяет

более явно строить траектории обучения, при этом динамически, в режиме реального времени. Студент, используя электронный учебник, инсталлированный на его персональном компьютере, или работающий дистанционно в системе клиент-сервер, может пройти все этапы дидактического цикла. Заметим, что организация полноценной обратной связи возможна только во втором случае, т. е. в процессе работы в сети Интернет, как это реализовано, например, в серии учебников по высшей математике в СДО MAI CLASS.NET [6; 9]. Контент электронных учебников и управляющая программная оболочка физически расположены на сервере учебного заведения, что позволяет обеспечить доступ к статистическим данным в любой момент времени, изменять при необходимости контент электронного учебника и обеспечить защиту данных. Пользователи работают через локальную сеть вуза или сеть Интернет с помощью своего персонального устройства: компьютера, планшета, мобильного телефона с операционной системой Android и т. д. Для доступа к учебнику им необходим только браузер для работы в сети.

Конечно, вид сценария использования электронного учебника зависит от предмета, к которому он относится, поскольку каждому типу предмета соответствует своя система средств организации передачи и усвоения его содержания. Типологию учебных предметов проведем в рамках культурологической концепции в соответствии с ведущим компонентом содержания образования, в качестве которого могут выступать предметные научные знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностные отношения. Остановимся на учебных предметах с ведущим компонентом «способы деятельности» [2], таких как математика, русский язык, черчение и другие, рассмотрим один из возможных сценариев — процесс формирования навыка решения задач, схема которого представлена на рис. 1.

Изучение каждой новой порции учебного материала предваряется предложением прочитать, ознакомиться с теоретической частью, в которой ставится цель изучения данной темы и излагаются основные теоретические положения. Формированию познавательной мотивации студента могут служить

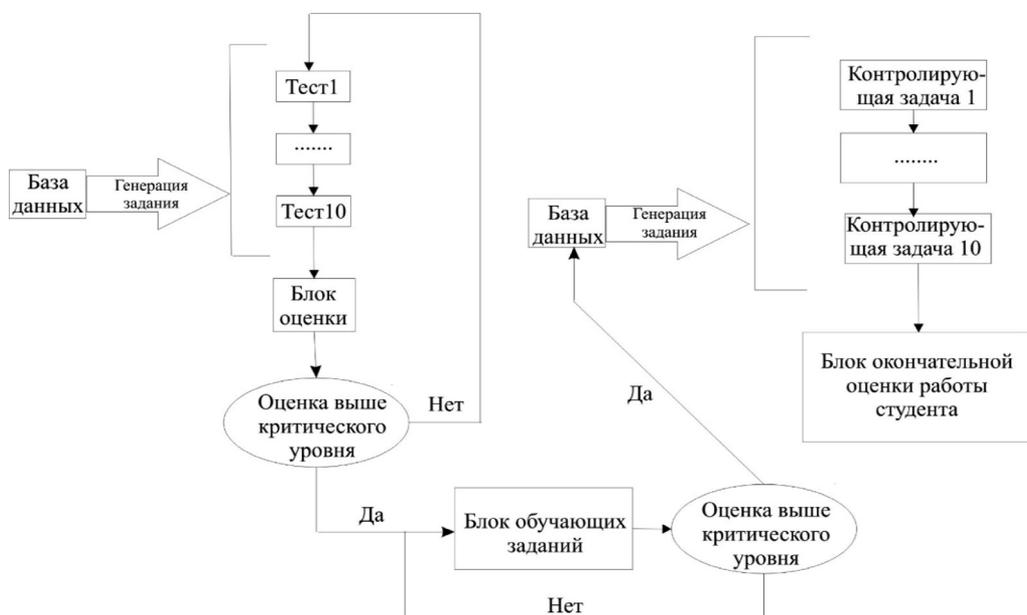


Рис. 1. Блок-схема основного сценария использования электронного учебника

как проблемное изложение, так и использование различных наглядных форм предъявления учебной информации. Электронный учебник позволяет студенту выбрать тот путь, который более соответствует его личным предпочтениям. Современные информационные средства допускают «многослойность» текста электронного учебника, дополнительные материалы визуализируются только при обращении к ним, не нагружая и не усложняя общую линию изложения. В учебнике для высших учебных заведений мы не можем отказаться от предметно-ориентированного подхода, поскольку готовим специалистов, и учащиеся уже предварительно выбрали область и профиль своей будущей профессиональной деятельности. Однако, находясь в рамках научного изложения, мы можем снабдить теоретическую часть интерактивными включениями, как это сделали шведские математики Якоб Стрём, Калле Острём и Томас Акенин-Мёллер в своей «Захватывающей линейной алгебре» [12]. Интерактивный процесс позволяет быстрее усваивать предмет, практически мгновенно схватывая тему и погружаясь в линейную алгебру. Вдобавок к интерактивным иллюстрациям, учебник снабжен всплывающими подсказками с определениями математических терминов, теоремами и примерами, на которые ссылаются авторы.

После изучения теоретической части студент переходит к главной части — овладению способами действий, поскольку речь идет об учебных предметах именно с этим ведущим компонентом. Готовность к восприятию проверяется с помощью тестирующих заданий, которые определяют наличие минимально необходимого уровня знаний, позволяющего воспринять новую информацию. Необходимость такой проверки доказана семантической теорией информации Ю.А. Шрейдера [10], известной с 1960-х гг.

При преодолении оценочного порога, определяемого предварительно экспертами и скорректированного непосредственно преподавателем в случае сегового использования, студент переходит к этапу осмысления и принятия учебного материала, что в нашем сценарии представлено в виде блока обучающих задач. Отметим, что и здесь возможен

индивидуальный выбор студента, поскольку задания снабжены дозированной помощью преподавателя — «подсказками». На разных уровнях студент может обратиться либо к теоретическому материалу, либо к типовой задаче, еще раз рассмотреть способы деятельности. Таким образом строится ориентировочная основа его действий в обобщенном виде. Если студенту требуется ориентировка в частном виде, он может получить и ее. Конечно, в любой момент он может проверить правильность своих рассуждений, ввести полученное им решение. Схематично процесс самообучения представлен на рис. 2.

Этапу контроля и самоконтроля соответствует блок контролирующих задач, которые не снабжены подсказками. С их помощью студент может проверить, насколько он усвоил учебный материал, и скорректировать свои дальнейшие действия, а преподаватель может увидеть результаты совместной с учащимися деятельности в виде уровня сформированности конкретных учебных компетенций каждого студента.

Безусловно, возможно использование электронного учебника в качестве справочника, поскольку электронный поиск информации — самый быстрый на сегодняшний день, но этот сценарий тривиален и требования к учебнику в этом случае очевидны. Большинство существующих электронных учебников и даже электронных версий печатных изданий им соответствуют и обладают в той или иной степени интерактивным оглавлением, полнота которого варьируется, но все-таки позволяет в короткий промежуток времени найти требуемую информацию.

С позиции преподавателя, электронный учебник также может рассматриваться и использоваться в различных целях (рис. 3).

С одной стороны, электронный учебник представляется как структурированная база контента, т. е. задач и упражнений, наделенных соответствующими весами, отражающими их сложность, которые изначально определяют эксперты. Затем веса могут автоматически корректироваться средствами электронной обучающей оболочки с использованием методов математической статистики, как это реализовано, например, в упомянутой выше серии

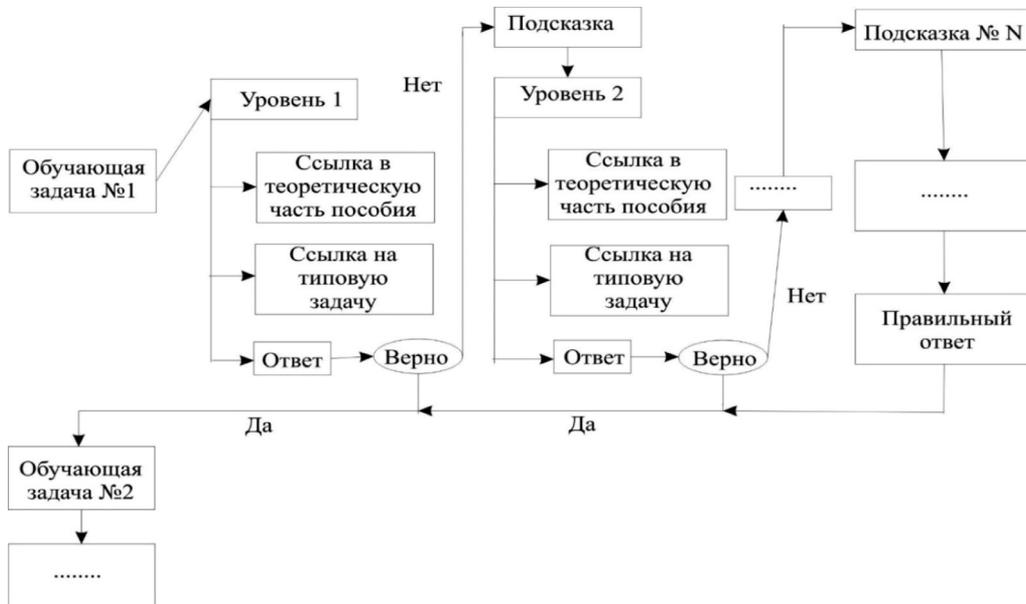


Рис. 2. Процесс самообучения



Рис. 3. Схема сценария использования электронного учебника преподавателем

учебников MAI CLASS.NET [6]. Корректировка оценки сложности заданий происходит на основе обработки статистической информации о работе пользователей, что придает учеб-

нику адаптивные свойства. В этом случае в качестве одного из сценариев использования электронного учебника преподавателем может рассматриваться процесс автоматизированного составления контрольных и тестовых заданий определенного уровня сложности для очных и заочных контрольных мероприятий. При этом может быть учтено и требование, что каждому студенту должно хватить времени для своевременного выполнения.

С другой стороны, на этапе организации обратной связи и контроля за усвоением содержания учебного материала преподаватель, еще в процессе подготовки к очному занятию, используя информацию о самостоятельной работе студентов с электронным учебником, может с большей уверенностью сделать выбор методов и форм обучения. С печатным учебником до встречи с учащимися технически невозможно узнать, какие задачи вызвали у них наибольшие затруднения, какое время каждый учащийся затратил на выполнение домашнего задания и каких успехов достиг.

Конечно, с помощью средств ИКТ может быть организована обратная связь в форме онлайн-консультаций с преподавателем как на портале вуза, так и с выходом, например, в социальную сеть, но в этом случае преподаватель узнает о сложностях или успехах только тех, кто сам пожелает ими поделиться. Используя базу данных электронного учебника системы клиент-сервер, мы получим информацию о каждом, даже если конкретный студент дома не занимался.

Для администрации вуза имеют значение такие задачи, как осуществление текущего контроля прохождения студентами траектории обучения в течение семестра, получения среза знаний студентов в течение семестра, контроль остаточных знаний в процессе подготовки вуза, например, к очередной аттестации или лицензированию, получение информации о работе преподавателей. Заметим в отношении последней задачи, что информация получается косвенная, зависит от выбранных критериев оценки качества преподавания, но, в любом случае, уровень успеваемости и активности студентов к ним относится.

Для реализации указанных сценариев электронная управляющая оболочка должна

обеспечивать хранение и обработку статистики использования электронного учебника контингентом пользователей, на основе этой статистики должно быть, в частности, предусмотрено автоматическое формирование текущего рейтинга пользователей, что является важным аспектом при принятии решения по оцениванию знаний студентов при рейтинговой форме контроля по предмету и созданию мотивации в течение семестра. Кроме того, подчеркнем, что сценарии использования электронного учебника преподавателем и администрацией возможны только при условии организации работы учебника в сети, т. е. функционирования его как составной части информационной обучающей среды вуза.

Реализация разнообразных сценариев использования электронного учебника, указанных выше, обеспечивается его структурой. Компоненты структуры электронного учебника, соответствующие его функциональному назначению, были зафиксированы в работах коллектива авторов Федерального института развития образования в составе Л.Л. Босовой, С.М. Авдеевой, А.Н. Лейбович, Н.В. Тарасовой, К.В. Тарасовой, В.В. Волкова и др.

Структура электронного учебника содержит следующие элементы:

- 1) основной материал, обеспечивающий изложение основного содержания учебного предмета;
- 2) дополнительный материал, расширяющий и углубляющий основную часть;
- 3) пояснительные тексты;
- 4) аппарат организации усвоения учебного материала, возможно дополненный инструментарием для сбора и хранения статистической информации о результатах прохождения учебного материала;
- 5) навигационный аппарат, обеспечивающий поиск информации и переход от одного элемента к другому [11].

Заметим, что структура учебника, в том числе и электронного, зависит от того учебного предмета, к которому он относится, значительно варьируется аппарат усвоения учебного материала. Способ подачи основного материала также находится в соответствии с типом учебного предмета. Мы остановимся на описании конкретной структуры, формируемой

при создании учебника по предмету с ведущим компонентом содержания образования «способы деятельности». Отметим также, что блок статистической информации стоит выделить в отдельную единицу структуры, так как он несет свою функциональную нагрузку и используется в разных описанных сценариях с разными дидактическими целями. По тем же причинам добавим в качестве компонента функциональной структуры блок оценочных средств, который одновременно является и элементом учебника, и элементом электронной управляющей оболочки, как, впрочем, и аппарат навигации.

Поскольку к основному материалу таких предметов, как математика, примеры учебников по которым мы упоминали выше, относятся не только основы науки, но и описания способов действий, постольку обязательной составляющей первой структурной единицы является система типовых задач. Типовые задачи должны охватывать весь комплекс учебных действий и обязательно иметь сквозную нумерацию, позволяющую создать гиперссылки для обеспечения оперативного доступа к ним. Аналогично, каждое положение теоретической части должно быть снабжено гиперссылками.

В блок организации процесса усвоения входят практические задания трех типов: тестирующие, задания для самообучения и контролирующие задания.

Задания-тесты предназначены для проверки понимания пользователем электронного учебника основных определений и положений теоретической части, т. е. готовности его к дальнейшей работе. Формирование умений и навыков выполнения действий происходит в процессе учебной деятельности, организованной с помощью *обучающих задач*. Эти задачи можно снабдить дозированной педагогической помощью как это сделано в серии учебников в системе MAI CLASS NET [9], к подсказкам обращается сам студент по собственному выбору. Таким образом, в структуру электронного учебника включаются подсказки различных типов: наводящие вопросы, ссылки на теоретические положения, обращения к типовым примерам и, наконец, подробное решение задачи. Задачи третьего типа, *контролирующие*, уже не имеют подсказок и, как мы отмечали, предназначены

для контроля и самоконтроля. Систему задач можно расширить, дополнив ее еще одним типом — задачами творческими, решение которых не обязательно, к ним студент обращается по своему выбору, если хочет более глубоко или с других, нестандартных, позиций рассмотреть изучаемую им тему.

Все задания электронного учебника разделяются определенным уровнем сложности, который изначально определяется экспертом на основе эмпирического обобщения и оценки количества операций и теоретических положений, используемых в решении, а затем корректируется в процессе накопления статистической информации о работе пользователей с помощью специальных методов математической статистики [5]. Прохождение блока заданий регламентируется превышением суммарной сложности правильно решенных заданий некоторого уровня, который назначается тьютором, курирующим учащихся.

Блок статистической информации выделим отдельно, он используется во всех описанных сценариях применения электронного учебника и в печатном издании не существует. Студент может увидеть свои собственные успехи по сравнению со своими товарищами, свое место в рейтинге потока и группы, позицию своей группы в таблице факультетского «турнира», что создает социальную мотивацию учения. К этому же блоку стоит отнести и информацию, вносимую извне, не полученную средствами самого электронного учебника, а добавляемую, например, преподавателем. К такой информации могут относиться оценки, полученные студентом на очных контрольных мероприятиях, данные о посещаемости занятий в случае очной формы обучения. Преподаватель может иметь доступ к более широкому спектру статистической информации: кроме уже перечисленных параметров, добавим время, затраченное каждым студентом на решение той или иной задачи, по каждой задаче — количество студентов группы, решивших ее верно и сделавших ошибки при решении, что говорит не только о сложности задачи, но и о каких-то возможных просчетах на занятии.

Реализация указанных выше сценариев обосновывает также необходимость наличия

блока оценочных средств со следующими основными функциями: оценка сложности каждой задачи, исходя из статистической информации о количестве студентов, решивших ее верно и с ошибками, и времени, затраченном на решение; оценка уровня знаний пользователя, исходя из тех же параметров, но относящихся к конкретному пользователю; построение при необходимости рейтинга пользователей в смысле некоего топ-списка и в смысле числового показателя, дающего предварительную оценку [7], соответствующую предусмотренной ФГОС рейтинговой форме контроля, заменившей традиционные зачеты и экзамены.

Таким образом, руководствуясь необходимостью реализации различных сценариев использования, мы остановимся на следующих *структурных единицах электронного учебника, ориентированного на формирование способностей деятельности:*

- основной материал, снабженный пояснительными текстами и интерактивными

иллюстрациями, включающий теоретические положения и комплекс типовых задач;

- дополнительные материалы в виде аудио- и видеофрагментов, познавательных материалов, раскрывающих историю научной мысли, способы научного познания и др.;
- практическая часть, состоящая из блоков тестирующих, обучающих и контролирующих уровень усвоения учебного материала задач, творческих задач по выбору студента;
- блок статистической информации о результатах использования студентами электронного учебника;
- блок средств оценки сложности задач, уровня усвоения учебного материала студентами.

Указанная структура электронного учебника соответствует клиент-серверной форме реализации доступа к учебному материалу, что позволяет органично встроить его в образовательный портал вуза и реализовать описанные выше сценарии для различных категорий пользователей.

Литература

1. Дидактические и дизайн-эргономические требования к электронному учебнику / Л.Л. Босова [и др.] // Образовательная политика. 2011. № 6. С. 37—44.
2. Журавлев И.К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами «способы деятельности» и формирование эмоционально-ценностных отношений // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Ч. 2. М.: Изд-во РАО, 1992. С. 69—76.
3. Зорина Л.Я. Особенности дидактического цикла в разных типах учебных предметов // Новые исследования в педагогических науках. 1986. № 1. С. 44—47.
4. Иванова Е.О., Осоловская И.М., Шабалин Ю.Е. Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде: Монография. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. 188 с.
5. Иноземцев А.О., Кибзун А.И. Оценка уровня сложности тестов на основе метода максимального правдоподобия // Автоматика и телемеханика. 2014. № 4. С. 20—37.
6. Кибзун А.И., Наумов А.В., Мхитарян Г.А. Особенности и технологии разработки системы дистанционного обучения математическим дисциплинам CLASS.NET // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 1. № 11).

7. Кибзун А.И., Панарин С.И. Формирование интегрального рейтинга с помощью статистической обработки результатов тестов // Автоматика и телемеханика. 2012. № 6. С. 119—139.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 18 июля 2016 г. № 870 «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 4.08.2016 № 43111) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71358914/#ixzz4wMJTR2TF> (дата обращения: 23.10.2017).
9. СДО МАИ CLASS.NET [Электронный ресурс] // Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет). URL: <http://www.distance.mai.ru/demo> (дата обращения: 23.10.2017).
10. Шрейдер Ю.А. Об одной модели семантической теории информации // Проблемы кибернетики. 1965. Вып. 13. С. 233—240.
11. Электронные учебники: рекомендации по разработке/ Л.Л. Босова, С.М. Авдеева, А.Н. Лейбович, Н.В. Тарасова, К.В. Тарасова и др. М.: ФГАУ Федеральный институт развития образования, 2012. 24 с.
12. Ström J., Aström K., Akenine-Möller T. Immersive Linear Algebra [Электронный ресурс]. // URL: <http://immersivemath.com/ila/tableofcontents.html> (дата обращения: 20.07.2017).

Scenario Approach to the Development and Use of Learning Management System in Universities

Martyushova Ya.G.*,

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia, ma1554@mail.ru

The article offers a scenario approach to the design of learning management system (LMS) structure. It is argued that the LMS structure and its functional components depend on the scenarios of its use in educational process which, in turn, are determined by the type of subject that is based on the main component of education content. There are three categories of the LMS users in the educational process in university: students, teachers, and administrators, and their roles differ from each other. The article provides detailed scenarios of how the LMS is used by various categories of users and describes the structure of the LMS in relation to these scenarios. On the one hand, the LMS represents a structured base of content: that is, it contains theoretical materials as well as tasks and exercises along with certain scales that reflect their difficulty. The weight of these tasks, initially determined by experts, can then be automatically corrected using the methods of mathematical statistics. On the other hand, implementing the described scenarios requires an electronic operating cover of the LMS, among the functions of which is the organization of control and self-checking, as well as providing storage and processing statistics of the LMS use. These statistics should then be automatically turned into the current rating of users which is important for knowledge evaluation and support of learning motivation in students during a semester.

Keywords: learning management system (LMS), information and communication technologies (ICT), information and educational environment (IEE), scenarios of use of the learning management system, structure of the learning management system.

References

1. Bosova L.L. et al. Didakticheskie i dizain-ergonomicheskie trebovaniya k elektronnomu uchebniku [Didactic and design ergonomic requirements to the electronic textbook]. *Obrazovatel'naya politika [Educational Policy]*, 2011, no. 6, pp. 37—44.
2. Zhuravlev I.K. Osobennosti uchebnikov po uchebnym predmetam s vedushchimi komponentami «sposoby deyatel'nosti» i formirovaniye emotsional'no-tsennostnykh otnoshenii» [Features of textbooks on subjects with the leading components “modalities of action” and formation of the emotional and valuable relations”]. In Lerner I.Ya. (eds), *Kakim byt' uchebniku: Didakticheskie printsipy postroyeniya [What to be to the textbook: Didactic principles of construction]*. Ch. 2. Moscow: RAO Publ., 1992, pp. 69—76.
3. Zorina L.Ya. Osobennosti didakticheskogo tsikla v raznykh tipakh uchebnykh predmetov [Features of a didactic cycle in different types of subjects]. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh [New researches in pedagogical sciences]*, 1986, no. 1, pp. 44—47.
4. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M., Shabalin Yu.E. Konstruirovaniye uchebnikov dlya realizatsii protsessa obucheniya v informatsionno-obrazovatel'noi srede: monografiya [Designing of textbooks for realization of process of training in the information and education environment: monograph]. Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO Publ., 2017, 188 p.
5. Inozemtsev A.O., Kibzun A.I. Otsenivaniye urovnei slozhnosti testov na osnove metoda maksimal'nogo pravdopodobiya [Estimation of levels of complexity of

For citation:

Martyushova Ya.G. Scenario Approach to the Development and Use of Learning Management System in Universities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 45—55. doi: 10.17759/pse.2017220604 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Martyushova Yanina Germanovna, Senior Lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia. E-mail: ma1554@mail.ru

- tests on the basis of a method of maximum likelihood]. *Avtomatika i telemekhanika [Automatic equipment and telemechanics]*, 2014, no. 4, pp. 20—37.
6. Kibzun A.I., Naumov A.V., Mkhitarian G.A. Osobennosti i tekhnologii razrabotki sistemy distantsionnogo obucheniya matematicheskimi distsiplinami CLASS.NET [Features and technologies of development of the system of distance learning to mathematical disciplines CLASS.NET]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie [Modern information technologies and IT education]*, 2015. Vol. 1, no. 11.
7. Kibzun A.I., Panarin S.I. Formirovanie integral'nogo reitinga s pomoshch'yu statisticheskoi obrabotki rezul'tatov testov [Formation of integrated rating by means of statistical processing of results of tests]. *Avtomatika i telemekhanika [Automatic equipment and telemechanics]*, 2012, no. 6, pp. 119—139.
8. Prikaz Minobrnauki RF ot 18 iyulya 2016 g. № 870 «Ob utverzhenii Poryadka formirovaniya federal'nogo perechnya uchebnikov, rekomenduemykh k ispol'zovaniyu pri realizatsii imeyushchikh gosudarstvennyu akkreditatsiyu obrazovatel'nykh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya». (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 4.08.2016 № 43111 [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education and science dated 18.07.2016 No.870 “About the statement of the Order of formation of the federal list of the textbooks recommended for use at implementation of the educational programs of the primary general, main general, secondary general education having the state accreditation” (Registered in Ministry of justice of Russia 4.08.2016 No. 43111)]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71358914/#ixzz4wMJTR2TF> (Accessed: 23.10.2017).
9. SDO MAI CLASS.NET [Elektronnyi resurs] Moskovskii aviatsionnyi institut (natsionalnyi issledovatel'skii universitet) [Moscow Aviation Institute (National Research University)]. Available at: <http://www.distance.mai.ru/demo> (Accessed: 23.10.2017).
10. Shreider Yu.A. Ob odnoi modeli semanticheskoi teorii informatsii [About one model of the semantic theory of information]. *Problemy kibernetiki [Cybernetics Problems]*, 1965, release 13, pp. 233—240.
11. Bosova L.L. et al. Elektronnye uchebniki: rekomendatsii po razrabotke [Learning management systems: recommendations about creation]. Moscow: FGAI Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya [Federal institute of development of education], 2012. 24 p.
12. *Jacob Ström, Kalle Aström, and Tomas Akenine-Möller. Immersive Linear Algebra* [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://immersivemath.com/ila/tableofcontents.html> (Accessed: 20.07.2017.). (In Swedish). Kontseptsiya gosudarstvennoi semeinoi politiki v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [The Concept of State Family Policy in the Russian Federation for the Period up to 2025] (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 25.08.2014 g. № 1618-r) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/146> (Accessed 27.11.2017).

Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций

Сиднева А.Н.*,
ФГБОУ ВПО МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
asidneva@yandex.ru

Обращается внимание на то, что в отечественной психолого-педагогической литературе существует множество синонимичных понятий, описывающих реальность умения учиться, — «общеучебные умения», «учебная деятельность», «учебная самостоятельность», «обучаемость» и др. Это затрудняет ориентацию в проблематике умения учиться в целом, что отрицательно сказывается на решении задачи формирования данного умения. Выделяется основная цель представленной работы — обзор основных направлений исследования умения учиться в отечественной науке, разграничение сходных терминов и анализ тех задач, для решения которых понятие «умение учиться» и близкие ему исходно вводились. Делается вывод о том, что исходно проблематика умения учиться разрабатывалась для решения проблемы разрыва знаний и их применения, однако впоследствии перед образовательной практикой встала отдельная задача обучения умению учиться и, соответственно, необходимость выделения его специфического содержания. Представлен анализ различных вариантов трактовки содержания и способов формирования данного умения и их основных противоречий.

Ключевые слова: умение учиться, учение, учебная деятельность, общеучебные умения.

В современном обществе запрос на формирование у учащихся умения учиться (далее — УУ) является чрезвычайно актуальным. В связи с быстрым изменением в мире технологий не только невозможно успеть приобрести все существующие знания, но и невозможно понять, какие знания могут потребоваться в будущем. Соответственно, умение самостоятельно присваивать любые знания

стало одним из важнейших приоритетов в российском образовании [49; 50].

Наряду с этим в современной психолого-педагогической литературе УУ описано довольно противоречиво, представлено огромное число понятий, которые отражают очень похожую реальность («обучаемость», «сформированность учебной деятельности», «владение общеучебными умениями», «субъ-

Для цитаты:

Сиднева А.Н. Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 56—67. doi: 10.17759/pse.2017220605

* Сиднева Анастасия Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ им. М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: asidneva@yandex.ru

ектность учения» и т. д.). В связи с этим становится актуальной задача описания и проанализа существующих в отечественной науке представлений об УУ. Это позволит выявить те проблемы, для решения которых было введено понятие УУ и описать основные варианты понимания его содержания и способов формирования.

Определение и критерии УУ

УУ на самом общем уровне можно определить как наличие у учащегося познавательных средств (способов) эффективного учения, распространяемых на конкретную предметную область или несколько областей.

Характеристика эффективности учения, подчеркиваемая в данном определении, позволяет отличить средства, входящие в состав УУ, от тех средств учения, которые касаются, к примеру, индивидуальных особенностей (например, стилей учения) или тех предварительных умений, которые нужны для его осуществления (например, готовности к учению).

Акцент только на познавательные средства учения позволяет отличить УУ и умение осуществлять целостную деятельность учения. Средства осуществления целостной деятельности учения, очевидно, включают в себя не только познавательные, но и другие компоненты (мотивационные, эмоциональные и др.). В этом последнем случае правильнее было бы говорить не об УУ, а о сформированности деятельности учения. В литературе об УУ чаще говорят как о владении только познавательными средствами учения [2; 15; 27; 28; 31; 42; 53], однако существуют направления, в которых идет речь и об учении как целостной деятельности [12; 39; 59 и др.].

Еще одной особенностью УУ является характер «единиц», которыми оно описывается. Говорят о «знаниях» об учении и учебных «умениях» [15, 16], «действиях» [10; 15; 28], «способах действий» или «способах работы» [4; 60], «свойствах» мыслительной [22] или особенностях учебной [57] деятельности. По своей функции все указанные типы характеризуют те способы, которыми осуществляется учение. Естественно, не всегда возможно провести четкую границу между способами

осуществления конкретной предметной деятельности, которая реализуется и, затем, усваивается в учении, и способами самого учения. Последние, как правило, понимаются либо как более обобщенные [11], либо как направленные на изменение собственного опыта в отличие от изменения объекта [15; 28]. В дальнейшем, говоря об определении УУ, в качестве его «единиц» мы будем обсуждать именно «способы эффективного учения».

Направления исследования УУ

Первые исследования УУ в отечественной науке начались в 1950-х гг. и были связаны с остро стоящей проблемой разрыва знаний и их применения [18, с. 164; 33, с. 87]. Решение этой проблемы виделось в том, чтобы параллельно со знаниями предлагать ученику способы оперирования ими — приемы умственной деятельности или учебной работы [18; 43]. Первоначально это были приемы решения конкретных предметных задач в области арифметики [33], геометрии [25], географии [18], но затем стали выделяться и более общие приемы: логические (анализ, синтез и др. (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская)) и общеучебные (приемы работы с текстом (Ю.А. Самарин), общие способы решения задач (Д. Пойя). Позднее отдельно выделили приемы управления учебной деятельностью (приемы планирования, самоконтроля и др.) [4; 19]. Способы обучения приемам учебной работы принципиально не отличались от способов обучения конкретным предметным знаниям — их содержание нужно было «раскрыть» ученику и затем отработать их применение [18].

Одновременно с этим началось исследование обучаемости (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова) — параметра, характеризующего умение школьников самостоятельно решать задачи. Параметр обучаемости позволял дать обобщенную характеристику мыслительных приемов, с помощью которых достигается решение проблемы [21; 34]. Они характеризовались такими свойствами, как обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность, восприимчивость к помощи [21, с. 18—22]. Количественно обучаемость выражалась в показателе «экономичность

мышления» — мере помощи, необходимой ученику для самостоятельного усвоения нового понятия в процессе решения задач, для которых нет заранее заданного способа действия [21, с. 13]. Основным условием становления обучаемости является своевременное формирование нужных способов учебной работы и их свойств [6, с. 32].

В возникшей в начале 1950-х гг. теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД) П.Я. Гальперина также был сделан акцент на способы оперирования тем или иным знанием — было введено понятие действия [8; 44], а, затем, в работах Н.Ф. Талызиной — общих приемов умственной деятельности [46; 47]. Такие действия и приемы напрямую связывались с задачей обучения умению учиться [26, с. 16—17; 45, с. 93]. Среди действий выделялись общие, которые могут быть использованы для усвоения материала из разных областей знаний (подведение под понятие, сравнение, выведение следствий, действия запоминания и т. д.), и предметно-специфические, характерные только для определенной области (счет, письмо и т. д.). Совокупность действий, приводящих к решению задач определенного класса, получила название приема умственной деятельности [46]. Принципиальное отличие от исследований Н.А. Менчинской здесь состояло, на наш взгляд, в двух аспектах. Во-первых, само решение проблемы знания и применения было другим. Вместо того, чтобы предлагать обучать не только знанию, но и способу оперирования им, П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина вообще отказались от понятия знания, предлагив сразу же говорить о действии и формировать именно действие с нужными качествами. Знание, которое действительно «применяется», с точки зрения ТПФУД, существует в составе ориентировочной основы действия, поэтому задача состоит в том, чтобы сразу формировать знания в их ориентировочной функции, функции ориентирования действия. Во-вторых, сама трактовка процесса формирования действий и приемов отличалась от предлагаемой Н.А. Менчинской. Здесь считалось важным не просто предъявлять структуру действия и ее обрабатывать, но создавать все необходимые усло-

вия эффективного усвоения, среди которых построение мотивационной и ориентировочной основы действий (ООД), формирование ключевых свойств действий и его переноса в умственный план [8; 46]. Еще одно интересное направление внутри ТПФУД связано с исследованиями в русле формирования действий по третьему типу ООД, поскольку такой тип ООД давал возможность самим учащимся эффективно отыскивать на этой основе конкретные знания и действия [16; 23; 51]. Предлагаемый в таких исследованиях «общий метод анализа» позволял уже самостоятельно находить ориентировочную основу действия по решению конкретной задачи, а значит, понимать основания того или иного способа действия.

В целом в рассмотренных направлениях исследования УУ была, во-первых, выделена проблема, решением которой являлось обучение способам эффективного учения — это проблема разрыва знаний и их применения. Во-вторых, были предложены первые классификации способов учения и пути обучения УУ. При этом, если в исследованиях Н.А. Менчинской речь шла просто о введении нового компонента содержания обучения (знаний и способов оперирования ими, приемов), то в исследованиях П.Я. Гальперина предлагалось изменить как содержание обучения (обучать только действиям), так и его методы (обеспечивать условия планомерного формирования умственных действий), чтобы ребенок сразу учился так, чтобы никакой проблемы знания и применения не возникало.

В дальнейших исследованиях УУ был сделан акцент уже не столько на самих приемах учения, сколько на человеке, который ими владеет, — была выделена субъектная составляющая УУ, активная учебная позиция самого учащегося. К примеру авторами, развивающими идеи Н.А. Менчинской (Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер и др.), в качестве аналога УУ было предложено понятие «субъектность учения» — позиция учащегося, при которой он не только усваивает содержание учебного материала, но и соотносит его с собственным опытом и регулирует свою познавательную деятельность [5, с. 12]. «Увидеть» субъектность учения можно через анализ используемых

учеником способов учебной работы, каждый из которых описывается тремя компонентами: когнитивным, регуляторным и личностно-смысловым. Способ учебной работы — это то, что находит сам ученик, преобразуя заданный ему прием. В рамках описываемой концепции формировать УУ предлагается, раскрывая структуру способов учебной работы и предъявляя задания, направленные на формирование их обобщенности.

Важность анализа УУ именно через позицию активности учащегося подчеркивается и в другом направлении исследований — в концепции И.И. Ильясова, О.Е. Мальской и Т.В. Габай [7; 15; 29]. При этом здесь делается акцент на то, а чем отличается само учение от тех предметных действий, которые в учении осуществляются и усваиваются. Та деятельность, которая просто осуществляется в учении, направлена на процесс получения некоего результата, деятельность же учения — на изменение личного опыта субъекта через усвоение им способа выполнения деятельности [29, с. 499; 15, с. 128]. Деятельность учения состоит из трех базовых структурных элементов: 1) ООД учения («совокупность знаний о предмете, продукте, средствах, действиях и операциях деятельности учения»), которая затем используется в реальном процессе осуществления деятельности как часть ООД уже конкретной деятельности; 2) сам процесс учения как исполнительная часть деятельности учения (состоит из действий уяснения содержания и действий по отработке этого содержания); 3) контрольная часть деятельности учения, куда входят действия, направленные на получение информации о ходе ее реализации [28, с. 13—15].

Формирование действий учения в концепциях И.И. Ильясова, О.Е. Мальской и Т.В. Габай осуществляется через прямую передачу их содержания учащемуся и отработку либо в рамках отдельного курса, либо в рамках традиционных предметов [17; 28; 52].

Анализируя исследования И.И. Ильясова, О.Е. Мальской и Т.В. Габай, можно отметить, что здесь четко была проведена граница между теми способами учения, которые являются способами выполнения конкретных предметных видов деятельности, и теми

обобщенными способами, которые направлены на преобразование опыта, — собственно, учением. Однако эта граница была выделена на основе анализа того общего, что характеризует учение как таковое, происходящее при любой его организации (уяснение нового и его закрепление). Отчасти эта концепция уже не была «завязана» на проблеме знания и применения, поскольку исследователи предположили, что если учащихся научить учиться, проблемы применения может и не возникнуть. Поэтому в рассматриваемом направлении и решалась другая проблема — чему именно нужно учить, чтобы научить учиться, и как это сделать.

Довольно сильно отличается от представленного направление исследования УУ в русле теории развивающего обучения (ТРО) Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Несмотря на то, что в своих работах авторы данной теории также пытались выделить специфику учения и УУ, эта специфика все же получилась другой. Принципиальным для В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина было то, что говорить об учении в высшем смысле этого слова (как об «учебной деятельности» — УД) можно только тогда, когда речь идет о присвоении способов действия определенного типа — содержательно-обобщенных или теоретических [3; 59], развивающих теоретическое мышление [13; 38; 59].

Поэтому один из вариантов понимания УУ в ТРО — владение целостной УД (учебными действиями, контролем и оценкой и соответствующими мотивами) [12, с. 20]. Переходя с одного этапа формирования УД на другой (с этапа учебно-практической на этап учебно-исследовательской и учебно-теоретической деятельности), ученик постепенно учится учиться [41, с. 200—206]. Очевидно, здесь речь идет об УУ во многом как о характеристике совместной с обучающим деятельности, а не как об отдельном умении.

Помимо описанного варианта термин УУ в ТРО используется для описания **различий** в эффективности УД учащихся. Например, в работах А.К. Марковой выделяется шесть ступеней включенности ученика в процесс учения, для каждой из которых характерно свое отношение к учению, свои мотивы и

цели учения и соответствующее им состояние УУ [30, с. 68—75]. К представлению об УУ А.К. Марковой близко выделение В.В. Репкиным типов учебной активности. Эти типы активности зависят от содержания обучения и характеризуют то, что делает учащийся при организации именно такого содержания. Первый тип связан с произвольным усвоением способа действия в ходе отдельных практических действий, направленных на достижение результата. Второй тип — с усвоением частного способа, заданного в виде образца, когда основная цель учащегося — точно воспроизвести образец. Третий тип относится к усвоению общего способа, когда цель учащегося состоит в понимании объективного основания всех частных способов действия [41, с. 13]. Очевидно, что данное представление об УУ подчеркивает тот аспект, что данное умение является отражением определенной организации обучения.

Специальная разработка проблематики непосредственно УУ и условий его формирования в ТРО велась Г.А. Цукерман и ее коллегами [54; 55; 56 и др.]. Г.А. Цукерман так же, как и И.И. Ильясов, попыталась выделить специфику именно учения в отличие от других видов деятельности. С ее точки зрения, эта специфика задается: а) рефлексией собственного незнания (действия и операции, направленные на выделение того, что именно ты не знаешь, чтобы решить данную задачу) и б) умением восполнить это незнание (действия и операции, которые необходимы для приобретения недостающего знания, — самостоятельное изобретение способа, запрашивание информации у учителя, самостоятельный поиск) [55, с. 21—24]. Принципиальное отличие от понимания специфики учения в направлении И.И. Ильясова здесь состоит в том, что выделяется чрезвычайно важный этап — этап постановки учебной задачи, когда учащийся обнаруживает нехватку тех или иных конкретных знаний. При этом это не только абстрактное (я не знаю «того» или «этого»), это те знания, которых не хватает для решения вполне определенной задачи, т. е. они должны удовлетворять каким-то

условиям. Что касается продуктивных действий, то здесь подчеркивается важный аспект самостоятельности и инициативности в запросе/поиске недостающего знания.

Основными факторами формирования УУ Г.А. Цукерман считает изменение содержания обучения (включение в него теоретических знаний и общих способов действий) и изменение формы сотрудничества в сторону формирования учебного сотрудничества (там же). При этом изменение содержания обучения приводит к формированию теоретического мышления и его новообразований, а изменение формы сотрудничества к формированию собственно УУ [54].

Специально подчеркивая важность формирования учебной деятельности, сторонники ТРО считают основным способом ее формирования не прямое обучение входящим в нее учебным действиям, а адекватную перестройку содержания, методов и форм обучения [40; 55]. Они указывают, что рефлексии должны подвергаться только предметно-специфические знания, т. е. содержание обучения; ни компоненты теоретического мышления, ни компоненты учебного сотрудничества рефлексироваться не должны [56]. Это также сильно отличает данное направление исследований от тех, в которых предполагается прямое обучение УУ.

Обобщая, можно говорить о том, что в ТРО УУ стало описывать не просто умение осуществлять учение вообще, а умение осуществлять наиболее развитую форму учения, связанную с приобретением обобщенных способов действий или теоретических понятий. Получается, что уметь учиться — это не просто уметь «влипать» любую новую информацию, это умение, тесно связанное с умением мыслить, находить те вопросы, на которые нет ответа, и искать не любые, а содержательно обобщенные, культурные способы решения задач. И так понимаемое УУ невозможно сформировать прямо, его возникновение и развитие тесно связано с построением обучения. Помимо этого, в ТРО был выделен важный аспект индивидуальных различий в учении, по-своему характеризующих эффективность этого процесса. Эти различия, очевидно, связаны с той или иной «подстройкой»

ученика под требования конкретной системы обучения.

Еще одна группа концепций отечественной психологии, в которой можно найти представление об УУ, — это теории обучения, декларирующие необходимость активного, самостоятельного поиска в процессе усвоения знаний [42, с. 168]. Идеи проблемного обучения развивались в науке рядом авторов (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Т.В. Кудрявцев и др.). Главным принципом обучения здесь является принцип самостоятельной поисковой деятельности ученика, регулируемой обучающим, который ставит перед учащимся проблемы и контролирует процесс их решения [37]. Основной целью образования тут считается развитие мышления учащихся, овладение ими научным методом, приводящим к получению какого-либо знания [31; 32; 35]. Близким к данному направлению является концепция развивающего обучения Л.В. Занкова [14], где одним из важных принципов был принцип теоретических знаний, проблемного обучения и повышенного уровня трудности. Несколько шире проблемного исследовательский подход к обучению [42, с. 211]. Основная идея исследовательского подхода состоит в том, что учащийся, получая знания, по сути, повторяет тот путь, который проходили ученые, открывая его впервые. Исследовательское обучение отличается от проектного — последнее предполагает моделирование в обучении не познавательной, а практической деятельности [42, с. 230]. В подобного рода подходах подчеркивается важность формирования навыков УУ в процессе выполнения собственных проектов учащихся. В описанных подходах обсуждаются, главным образом, методы, формы, средства предметного обучения, приводящие к формированию УУ, принципиального изменения содержания обучения здесь не предполагается. По сути эти подходы к УУ делают акцент на определенных группах общеучебных умений и предлагают формировать их через изменение методов и форм обучения, а не специально.

В конце 1970-х гг. многие из выделенных в науке приемов, способов, действий, умений, позволяющих в дальнейшем самостоятельно

осваивать новый материал, стали активно исследоваться в педагогике [1; 24; 27; 36; 48; 58]. Как раз в это время для обозначения отдельных компонентов УУ стало широко использоваться понятие «общеучебные умения» и появились попытки их классификации [см., напр., 1]. В последние годы в отечественном образовании появилась целостная концепция УУ — концепция универсальных учебных действий [20], которая легла в основу разработки новых образовательных стандартов. В данной концепции термин «универсальные учебные действия» используется в широком смысле как УУ (способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем активного присвоения социального опыта), и в узком, как совокупность способов действия учащихся, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний (там же, с. 27).

Умение учиться: основные варианты интерпретации

Итак, в самом общем виде УУ можно определить как наличие у учащегося познавательных средств (или способов) эффективного учения, распространяемых на несколько областей или на конкретную предметную область. Более общие способы описываются терминами «учебные умения» («общие учебные умения»), «способы учебной работы», «обучаемость», «общие действия» и «приемы умственной деятельности», «исследовательские умения», «учебная компетентность», «универсальные учебные действия». Более частные (распространяемые на одну предметную область) — терминами «действия, сформированные по третьему типу ориентировки», «инварианты». Часто УУ не ограничивается только способами учения, туда включаются мотивационные и личностные характеристики субъекта — самостоятельность, инициативность и пр. («субъектность учения», «деятельность учения», «учебная деятельность»). В части концепций УУ описывается как характеристика совместной деятельности учащегося и учителя, как УУ в данных условиях обучения.

Обзор концепций УУ позволяет, с нашей точки зрения, выделить три функционально разных смысла использования этого понятия,

и, соответственно, его содержания и формирования.

Первый, наиболее распространенный вариант понимания описывает УУ как набор так называемых общеучебных умений или универсальных действий, позволяющих эффективно получать, «укладывать» в голове и при необходимости использовать любую новую информацию в любых условиях. Такое УУ появляется у человека в процессе жизни как побочный продукт усвоения нового или формируется в рамках специальных курсов или чтения специальной литературы, «развивающей» интеллект и мышление. Такое представление об УУ возникает на основе анализа того, что вообще делают люди, когда учатся эффективно (анализируют образцы, пользуются правилом (инструкцией, алгоритмом), отслеживают достижение целей, оценивают себя и т. п.). Традиционно умения, входящие в состав так понимаемого УУ, делят на три группы: 1) способы работы с готовой информацией для ее усвоения (способы понимания устных и письменных сообщений (Л.П. Доблаев, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая), произвольного и непроизвольного запоминания (В.Я. Ляудис), моделирования, знаково-символические (Н.Г. Салмина) и др.); 2) способы решения задач (общие приемы мышления (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, Н.И. Непомнящая), логические действия (С.Г. Воровщиков и др.); 3) способы управления процессом учения (планирование, контроль, оценка и пр.). Чаще всего формировать так понимаемое УУ предлагается «прямым» способом — через раскрытие учащимся структуры описываемых им способов и их характеристик, введение нового компонента содержания обучения, однако есть и сторонники «косвенного» метода — изменения методов и форм обучения.

Второй вариант понимания — это трактовка УУ как привычного способа учиться определенным образом. Такое УУ помогает «адаптироваться» к правилам и требованиям той системы обучения, в которую включен ученик, оно появляется в любой системе обучения как некий ее «эффект». Если в данной системе обучения центральным является действие по образцу или алгоритму, то именно образцы и алгоритмы будут в любой ситуации запраши-

вать ученик с таким УУ. Если же в обучении делается акцент на самостоятельное добывание знаний, на исследование, то с высокой вероятностью ученик всегда будет ориентирован на то, чтобы открывать что-то самому. Так понимаемое УУ ближе к представлениям об учебных стилях или индивидуальных особенностях в учении, но и отличается от них тем, что описывает тоже эффективное учение (правда, в рамках определенной системы обучения). Чаще всего формирование так понимаемого УУ предлагается осуществлять через изменение организационных форм и методов обучения школьным предметам.

Третий вариант понимания УУ является, на наш взгляд, наиболее интересным и перспективным. Это УУ как умение не просто получать любого типа знания, а умение присваивать знания вместе с их содержательно-обобщенными, культурными основаниями. По содержанию это умение опираться на существующие для формирования новых действий психологические условия: искать те действия, в которых усваиваемые знания станут ориентирами, выяснять, все ли необходимые ориентиры для таких действий присутствуют, и искать недостающие, и, главное — для каждого нового понятия понимать его культурные основания, для чего оно возникло и почему имеет такие особенности. Ключевое отличие так понимаемого УУ от первого рассмотренного нами варианта — это умение не просто получать информацию для собственных целей, а видеть любое понятие «глазами культурно-общественного человека» — пытаться выяснить, для решения каких задач оно возникло и почему получило именно такое содержание. Функционально это — умение достраивать недостающие условия становления новых действий, когда их нет. Как оно появляется и формируется? На наш взгляд, такое УУ появляется при обучении в рамках наиболее полного отражения тех же условий эффективного формирования (например, в системе РО). Возможно, оно существует только в рамках владения конкретным предметом и не может быть перенесено на другие. Тем не менее именно это понимание умения учиться, с нашей точки зрения, необходимо развивать в дальнейших исследованиях.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981. 96 с.
2. *Бардин К.В.* Как научить детей учиться. М.: Просвещение, 1987. 111 с.
3. *Берцфаи Л.В.* Формирование двигательного навыка в условиях практической и учебной задачи // Вопросы психологии. 1963. № 4. С. 73—84.
4. *Богоявленский Д.Н.* Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизация учения // Вопросы психологии. 1962. № 4. С. 74—82.
5. *Божович Е.Д.* Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения: Дидактическое пособие. Воронеж: МОДЭК; Москва: МПСИ, 2000. 192 с.
6. *Вайзер Г.А., Юдина О.Н.* Теория учения развивающейся личности в трудах Н.А. Менчинской // Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской «Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения» (г. Москва, 19—20 мая 2005 г.). Москва: ПЕР СЭ, 2005. С. 19—33.
7. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 240 с.
8. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 58—69.
9. *Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В. Я.* Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 79 с.
10. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
11. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. *Давыдов В.В., Маркова А.К.* Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 13—18.
13. *Зак А.З.* Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. 191 с.
14. *Занков В.В.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
15. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 198 с.
16. *Ильясов И.И., Мальская О.Е.* О формировании приемов деятельности учения у студентов // Проблемы программированного обучения / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 107—124.
17. *Ильясов И.И., Хижнякова Е.В.* Сравнительная эффективность двух подходов к познавательному развитию школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 20—27.
18. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Психология формирования знаний и навыков школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 352 с.
19. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981. 96 с.
20. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
21. *Калмыкова З.И.* Обучаемость и принципы построения ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. М.: Педагогика, 1975. С. 10—38.
22. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
23. *Калошина И.П.* Психология творческой деятельности. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 431 с.
24. *Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д.* Формирование у учащихся умений учиться. М.: Просвещение, 1983. 80 с.
25. *Ланда Л.Н.* О формировании у учащихся общего метода мыслительной деятельности при решении задач // Вопросы психологии. 1959. № 3. С. 14—27.
26. *Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* Реформа школы и задачи психологии // Вопросы психологии. 1959. № 1. С. 3—22.
27. *Лошкарева Н.А.* Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. М.: МГПИ, 1982. 88 с.
28. *Мальская О.Е.* Анализ структуры и формирования деятельности учения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981. 22 с.
29. *Мальская О.Е.* К проблеме формирования умения учиться // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы, ч. 3: тезисы сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду общества психологов СССР. М., 1983. С. 56—57.
30. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
31. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.
32. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
33. *Менчинская Н.А.* Некоторые вопросы применения учащимися знаний на практике // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 87—97.
34. *Менчинская Н.А.* Обучение и умственное развитие // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. М.: Просвещение, 1966. С. 5—8.
35. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 381 с.
36. *Парламчук В.Ф.* Школа учит мыслить. М.: Просвещение, 1979. 144 с.
37. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студентов пед. специальностей / Под ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д: МарТ, 2004. 335 с.
38. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. 160 с.

39. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Per Se, 2005. 399 с.
40. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1992. 44 с.
41. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997. 288 с.
42. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 480 с.
43. Славина Л.С. Трудные дети. Избранные психологические труды. М.: Издательство психолого-социального института, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 440 с.
44. Талызина Н.Ф. К вопросу об усвоении начальных геометрических понятий // Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. С. 443—451.
45. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Издат центр «Академия», 2001. 287 с.
46. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 344 с.
47. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание, 1983. 96 с.
48. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
49. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Министерство образования и науки РФ, 2010. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.03.2016).
50. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Министерство образования и науки РФ, 2010. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 20.03.2016).
51. Формирование системного мышления в обучении / Под ред. З.А. Решетовой. М.: Юнити-Дана, 2002. 344 с.
52. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.
53. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Формирование общеучебных умений у школьников. Кемерово: Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1993. 31 с.
54. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.
55. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. Москва—Рига: Психологический центр «Эксперимент», 2000. 223 с.
56. Цукерман Г.А. Контроль и оценка как учебные действия ребенка. Комментарий к видеозаписям уроков. М., 2004. 76 с.
57. Цукерман Г. А. Что такое умение учиться и как его измерять // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 3—14.
58. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
59. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности / Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 286—296.
60. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 362 с.

The Learning to Learn Problem in Russian Educational Psychology: Main Approaches

Sidneva A.N.*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

asidneva@yandex.ru

There are many synonymous terms in the Russian literature on educational psychology that describe the reality of the learning to learn (L2L) skill: general learning skills, learning activity, learning independence, learning ability, etc. This makes it difficult to understand the problems of L2L in general, which apparently affects the task of L2L formation. The main purpose of this article is to review the main research approaches to L2L in the Russian educational sciences, to draw distinction between similar terms, and to analyse the problems for which the concept of L2L was initially introduced. We suppose that originally this concept was created to address the issue of knowledge application, but soon the educational practice faced a separate challenge of teaching L2L, hence the task of defining its content. The article provides an analysis of various interpretations of the content of L2L and means of its formation and outlines its main contradictions.

Keywords: learning to learn (L2L), learning, learning activity, learning skills.

References

1. Babanskii Yu.K. Ratsional'naya organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti [The rational organization of learning activities]. Moscow: Znanie, 1981. 96 p.
2. Bardin K.V. Kak nauchit' detei uchi't'sya [How to teach children to learn]. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 111 p.
3. Bertsfai L.V. Formirovanie dvigatel'nogo navyka v usloviyakh prakticheskoi i uchebnoi zadachi [The formation of motor skills in practical or learning tasks]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 1963, no. 4, pp. 73—84.
4. Bogoyavlenskii D.N. Formirovanie priemov umstvennoi raboty uchashchikhsya kak put' razvitiya myshleniya i aktivizatsii ucheniya [The formation of thinking skills for mental development and learning intensification]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 1962, no. 4, pp. 74—82.
5. Bozhovich E.D. Psikhologo—pedagogicheskie problemy razvitiya shkol'nika kak sub'ekta ucheniya: didakticheskoe posobie [On the development of a student as the subject of learning]. Voronezh: MODEK; Moscow: MPSI, 2000. 192 p.
6. Vaizer G.A., Yudina O.N. Teoriya ucheniya razvivayushcheysya lichnosti v trudakh N.A. Menchinskoi [Menchinskaya's theory of a developing person's learning]. Materialy konferentsii, posvyashchennoi

- 100-letiyu so dnya rozhdeniya N.A. Menchinskoy "Nauchnoe nasledie N.A. Menchinskoi i sovremennaya psikhologiya ucheniya" (g. Moskva, 19—20 maya 2005 g.) [The materials of the conference dedicated to Menchinskaya's 100th anniversary "Menchinskaya's scientific heritage and modern psychology of learning"]. Moscow, Per Se, 2005, pp. 19—33.
7. Gabai T.V. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2003. 240 p.
8. Gal'perin P.Ya. Umstvennoe deistvie kak osnova formirovaniya mysli i obraza [A mental action as a basis for the formation of ideas and images]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 1957, no. 6, pp. 58—69.
9. Graf V., Il'yasov I.I., Lyaudis V.Ya. Osnovy samoorganizatsii uchebnoi deyatel'nosti i samostoyatel'naya rabota studentov [Self—organisation of learning activity and students' individual work]. Moscow: MGU Publ., 1981. 79 p.
10. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [The types of generalization in instruction]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 480 p.
11. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
12. Davydov V.V., Markova A.K. Kontseptsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [Student's learning activity

For citation:

Sidneva A.N. The Learning to Learn Problem in Russian Educational Psychology: Main Approaches. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 56—67. doi: 10.17759/pse.2017220605 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sidneva Anastasia Nikolaevna, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: asidneva@yandex.ru

- theory]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1981, no. 6, pp. 13—18.
13. Zak A.Z. Razlichiya v myslitel'noi deyatelnosti mladshikh shkol'nikov [Cognitive differences between elementary schoolchildren]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2000. 191 p.
14. Zankov V.V. Izbrannyye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika, 1990. 424 p.
15. Il'yasov I.I. Struktura protsessa ucheniya (The structure of a learning process). Moscow: MGU Publ., 1986. 198 p.
16. Il'yasov I.I., Mal'skaya O.E. O formirovanii priemov deyatelnosti ucheniya u studentov [On the formation of students' learning skills]. In Talizina N.F. (ed.), *Problemy programmirovannogo obucheniya [The problems of programmed learning]*. Moscow: MGU, 1979, pp. 107—124.
17. Il'yasov I.I., Khizhnyakova E.V. Srovnitel'naya effektivnost' dvukh podkhodov k poznavatel'nomu razvitiyu shkol'nikov [Comparative effectiveness of two approaches to schoolchildren's cognitive development]. *Vestnik MGU. Ser. 14. Psikhologiya [Bulletin of MSU. Ser. 14. Psychology]*, 1998, no. 2, pp. 20—27.
18. Kabanova—Meller E.N. Psikhologiya formirovaniya znaniy i navykov shkol'nikov [The psychology of schoolchildren's knowledge and skills formation]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1962. 352 p.
19. Kabanova-Meller E.N. Uchebnaya deyatelnost' i razvivayushchee obuchenie [Learning activity and developmental education]. Moscow: Znanie, 1981. 96 p.
20. Asmolov A.G. (eds.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to project learning skills in elementary school: from action to thinking: teacher's book]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
21. Kalmykova Z.I. Obuchaemost' i printsipy postroeniya ee diagnostiki [The ability to learn and the principles of its diagnostics]. In Z.I. Kalmykova (eds.), *Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya uhashchikhsya [The problems of cognitive development diagnostics]*. Moscow: Pedagogika, 1975, pp. 10—38.
22. Kalmykova Z.I. Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti [Productive thinking as the basis of the ability to learn]. Moscow: Pedagogika, 1981. 200 p.
23. Kaloshina I.P. Psikhologiya tvorcheskoi deyatelnosti [The psychology of creative activity]. Moscow: YUNITI—DANA, 2003. 431 p.
24. Kul'ko V.A., Tsekhmistrova T.D. Formirovanie u uhashchikhsya umeniy uchit'sya [The formation of student's learning skills]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 80 p.
25. Landa L.N. O formirovanii u uhashchikhsya obshchego metoda myslitel'noi deyatelnosti pri reshenii zadach [How to form the general method of cognitive activity in problem solving]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1959, no. 3, pp. 14—27.
26. Leont'ev A.N., Gal'perin P.Ya., El'konin D.B. Reforma shkoly i zadachi psikhologii [The school reform and the aims of psychology]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1959, no. 1, pp. 3—22.
27. Loshkareva N.A. Formirovanie sistemy obshchikh uchebnykh umeniy i navykov shkol'nikov [The formation of student's general learning skills]. Moscow: MGPI, 1982. 88 p.
28. Mal'skaya O.E. Analiz struktury i formirovaniya deyatelnosti ucheniya. Avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk. [The analysis of the structure and the formation of learning activity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1981. 22 p.
29. Mal'skaya O.E. K probleme formirovaniya umeniya uchit'sya [On the problem of learning skills formation]. Tezisy soobshcheniy sovetskikh psikhologov k VI Vsesoyuznomu s'ezdu obshchestva psikhologov SSSR. "Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsessy, ch. 3"(g. Moskva, 1983 g.) [Abstracts of the soviet psychologists to VI Congress of soviet psychologists's society "The categories, the principles and the methods of psychology"]. Moscow, 1983, pp. 56—57.
30. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivatsii ucheniya [The formation of learning motivation]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 192 p.
31. Matyushkin A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creativity]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. 720 p.
32. Makhmutov M.I. Problemnnoe obuchenie. Osnovnyye voprosy teorii [Problem teaching. The main theoretical issues]. Moscow: Pedagogika, 1975. 368 p.
33. Menchinskaya N.A. Nekotorye voprosy primeneniya uchashchimsya znaniy na praktike [Some issues of practical application of students' knowledge]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1955, no. 1, pp. 87—97.
34. Menchinskaya N.A. Obuchenie i umstvennoe razvitie [Teaching and intellectual development]. Materialy k simpoziumu "Obuchenie i razvitie" (g. Moskva, 1966 g.) [The materials of Congress "Teaching and development"]. Moscow: Prosveshchenie, 1966, pp. 5—8.
35. Okon' V. Vvedenie v obshchuyu didaktiku [Introduction to general didactics]. Moscow: Vysshaya shkola, 1990. 381 p.
36. Parlamchuk V.F. Shkola uchit myslit' [School teaches to think]. Moscow: Prosveshchenie, 1979. 144 p.
37. Kukushin V.S. (eds.). Pedagogicheskie tekhnologii [Educational technologies]: ucheb. posobie dlya studentov ped. spetsial'nostei. Rostov-na-Donu: MarT, 2004. 335 p.
38. Davydov V.V. (eds.). Psikhicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov: eksperimental'noe psikhologicheskoe issledovanie [Psychological development of elementary schoolchildren: experimental analysis]. Moscow: Pedagogika, 1990. 160 p.
39. Bozhovich E.D. (eds.). Razvitie sub'ekta obrazovaniya: problemy, podkhody, metody issledovaniya [Learning person's development: the problems, the theories, the methods of investigation]. Moscow: Per Se, 2005. 399 p.

40. Repkin V.V. Razvivayushchee obuchenie i uchebnaya deyatel'nost' [Developmental education and learning activity]. Riga: Pedagogicheskii tsentr «Eksperiment», 1992. 44 p.
41. Repkin V.V., Repkina N.V. Razvivayushchee obuchenie: teoriya i praktika [Developmental education: theory and practice]. Tomsk, 1997. 288 p.
42. Savenkov A.I. Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu [The psychological basis of research theory to teaching]. Moscow: Os'—89, 2006. 480 p.
43. Slavina L.S. Trudnye deti. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Difficult children. Selected psychological works]. Moscow: Publ. psikhologosotsial'nogo institute; Voronezh: NPO «MODEK», 1998. 440 p.
44. Talyzina N.F. K voprosu ob usvoenii nachal'nykh geometricheskikh ponyatii [About the assimilation of basic geometric concepts]. *Materialy soveshchaniya po psikhologii* (Moskva, 1—6 iyulya 1955 g.) [The materials of psychological conference]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1957. pp. 443—451
45. Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Akademiya, 2001. 287 p.
46. Talyzina N.F. Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy [How to manage the process of knowledge assimilation]. Moscow: Publ. MGU, 1975. 344 p.
47. Talyzina N.F. Formirovanie poznavatel'noi deyatel'nosti uchashchikhsya [The formation of intellectual activity of schoolchildren]. Moscow: Znanie, 1983. 96 p.
48. Kraevskiy V.V. (eds.), Teoreticheskie osnovy protsessa obucheniya v sovetskoj shkole [The theoretical basis of education process in high school]. Moscow: Pedagogika, 1989. 320 p.
49. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Federal state educational standards]. Moscow: Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (Accessed 20.03.2016)
50. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of basic general education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty*. [Federal state educational standards]. Moscow: Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (Accessed 20.03.2016)
51. Reshetova Z.A. (eds.), Formirovanie sistemnogo myshleniya v obuchenii [The formation of system thinking in education]. Moscow: Yuniti—Dana, 2002. 344 p.
52. Lyaudis V.Ya. (eds.), Formirovanie uchebnoi deyatel'nosti studentov [The formation of student's learning activity]. Moscow: Publ. MGU, 1989. 240 p.
53. Fridman L.M., Kulagina I.Yu. Formirovanie obshcheuchebnykh umenii u shkol'nikov [The formation of student's learning skills]. Kemerovo: Kemerovskii oblastnoi institut usovershenstvovaniya uchitelei, 1993. 31 p.
54. Tsukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in education]. Tomsk: Peleng, 1993. 270 p.
55. Tsukerman G.A. Kak mladshie shkol'niki uchatsya učit'sya [How elementary schoolchildren learn to learn]. Moscow—Riga: Psikhologicheskii tsentr «Eksperiment», 2000. 223 p.
56. Tsukerman G.A. Kontrol' i otsenka kak uchebnye deistviya rebenka [Control and assessment as student's learning actions]. Moscow, 2004. 76 p.
57. Tsukerman, G.A. Chto takoe umenie učit'sya i kak ego izmeryat' [What is 'learning to learn' and how to assess it]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 2015, no. 1, pp. 3—14.
58. Shamova T.I. Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov [The activation of student's learning]. Moscow: Pedagogika, 1982. 208 p.
59. El'konin D.B. O strukture uchebnoi deyatel'nosti [About the structure of learning activity]. In D.B. El'konin, *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 286—296.
60. Yakimanskaya I.S. Razvivayushchee obuchenie [Developmental education]. Moscow: Pedagogika, 1979. 362 p.

Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика

Арчакова Т.О.*,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
tatyana.arhcakova@gmail.com

Веракса А.Н.**,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
veraksa@yandex.ru

Зотова О.Ю.***,

НОУВПО «Гуманитарный университет»,
Екатеринбург, Россия

oiambusheva@mail.ru

Перельгина Е.Б.****,

НОУВПО «Гуманитарный университет»,
Екатеринбург, Россия

elena_sutkina@mail.ru

Статья посвящена методам измерения субъективного благополучия у детей и подростков, а также общим тенденциям, выявляемым при помощи разных методик. В первую часть обзора вошли несколько методик, которые демонстрируют разнообразие подходов к измерению субъективного благополучия: многомерные и одномерные составные шкалы, а также шкалы, состоящие из одного пункта. Рассматривается опыт адаптации «взрослых» методик измерения субъективного благополучия для использования на выборках детей. Обсуждаются различия в оценке субъективного благополучия самими детьми и их родителями, фиксируемые при помощи ряда методик. Во второй части обзора рассматриваются вопросы динамики субъективного благополучия, которую должны фиксировать психометрические инструменты. Обсуждаются гипотезы о стабильности уровня субъективного благополучия (гомеостатически поддерживаемое настроение, сет-поинт

Для цитаты:

Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68—76. doi: 10.17759/pse.2017220606

* Арчакова Татьяна Олеговна, психолог, кафедра экстремальной психологии факультета психологии, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: tatyana.arhcakova@gmail.com

** Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, кафедра методологии психологии факультета психологии, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: veraksa@yandex.ru

*** Зотова Ольга Юрьевна, доктор психологических наук, заместитель декана по развитию, факультет социальной психологии, НОУВПО «Гуманитарный университет», Екатеринбург, Россия. E-mail: oiambusheva@mail.ru

**** Перельгина Елена Борисовна, доктор психологических наук, декан факультета социальной психологии, НОУВПО «Гуманитарный университет», Екатеринбург, Россия. E-mail: elena_sutkina@mail.ru

благополучия), а также результаты эмпирических исследований динамики нормативных значений уровня благополучия от дошкольного к старшему подростковому возрасту.

Ключевые слова: субъективное благополучие, качество жизни, детские возрасты, согласованность оценок родителей и детей.

Введение

Субъективное (психологическое) благополучие (subjective well-being) описывается через ключевые характеристики: оно основано на личном опыте человека, его восприятии и оценке этого опыта, включает в себя позитивные аспекты, а не просто отсутствие негативных, отражается в обобщенной оценке — «удовлетворенности жизнью» [12], а также в личностных установках по отношению к жизни [37]. В данной статье понятие *качество жизни* (quality of life) используется как синоним благополучия.

Накоплен огромный массив публикаций о благополучии детей, оценить его масштаб можно, обратившись к метаанализам. Так, U. Ravens-Sieberer с соавторами в 2014 г. выделили 92 инструмента для измерения субъективного благополучия детей по их самоотчетам, в которые входили 1.915 понятий, операционализирующих этот конструкт [27]. Но возникают трудности в систематизации информации, выявлении данных, наиболее значимых для практики [26], а также в оценке валидности и границ применения инструментария для оценки субъективного благополучия детей.

В данный момент основными спорными вопросами являются: 1) суть расхождений между оценками, которые дают сами дети и их родители; 2) чувствительность измерительных инструментов к изменениям уровня субъективного благополучия [11].

Для обзора мы выбрали несколько инструментов, которые демонстрируют разнообразие подходов к измерению субъективного благополучия у детей, являются результатом адаптации инструментов для более старших возрастов к более младшим или позволяют сопоставлять оценки детей и их родителей. Во второй части обзора мы рассмотрим идею адаптации инструментов измерения субъективного благополучия к

разным возрастам с точки зрения возрастной динамики нормативных значений уровня благополучия.

Измерение уровня субъективного благополучия у детей и подростков

Приведем примеры нескольких широко используемых опросников, которые прошли апробацию в разных культурных контекстах.

«Многофакторная шкала удовлетворенности жизнью у школьников» («Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale», MSLSS) включает в себя 40 утверждений, которые относятся к пяти сферам жизни: «Семья», «Друзья», «Школа», «Я сам(а)», «Условия жизни». Испытуемые оценивают степень согласия с утверждениями по 6-балльной шкале. Выбор сфер жизни для оценки их удовлетворенностью основан на анализе литературы, пилотных интервью со школьниками, изучении школьных сочинений и эссе [19].

«Краткая многофакторная шкала удовлетворенности жизнью у школьников» («Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale», BMSLSS) разработана на базе MSLSS как «экономный» ее вариант, который можно использовать для масштабного скрининга или включать в системы мониторинга благополучия детей и подростков на национальном уровне. Детям предлагается оценить удовлетворенность пятью сферами жизни («Семья», «Друзья», «Школа», «Я сам(а)», «Условия жизни») по 7-балльной шкале [30]. В российской практике С.А. Водяха [1] адаптировал BMSLSS, заменив «Условия жизни» на «Отношения с учителями».

«Индекс личного благополучия» («Personal Well-Being Index», PWI) существует в четырех версиях: исходной версии для взрослых (PWI-A) и модифицированных — для дошкольников, школьников и взрослых с когнитивными нарушениями [8].

PWI-A состоит из восьми шкал, представляющих разные сферы жизни: «Уровень

жизни», «Здоровье», «Личные достижения», «Межличностные отношения», «Личная безопасность», «Чувство принадлежности к местному сообществу», «Уверенность в будущем» и «Духовность» [8]. Эти шкалы были выбраны для предыдущей методики авторов — «Подробной шкалы качества жизни» («Comprehensive Quality of Life Scale») на основе анализа литературы и обобщения 173 различных терминов, обозначающих сферы удовлетворенности жизнью [6].

Адаптированные для детей версии PWI не содержат шкалу «Духовность», а формулировки в них упрощены. Понятие «удовлетворен» («satisfied») заменено на «доволен» («happy»), а вопрос «Насколько вы удовлетворены переживанием своей принадлежности к местному сообществу» на «Насколько ты доволен тем, как идут дела у тебя вне дома?» [8]. В российской практике также используется адаптация «взрослых» методик для оценки субъективного благополучия. Так, детский вариант «Опросника субъективного экономического благополучия» В. Хащенко [4], разработанный для комплексной оценки социально-экономического статуса дошкольников, показал наличие статистически значимой взаимосвязи между общим показателем субъективного экономического благополучия у родителей и у детей [2].

Опросник «KINDL-R» состоит из 24 пунктов в шести сферах: «Физическое благополучие» (например, «плохо чувствовал себя»), «Эмоциональное благополучие» («чувствовал себя напуганным или в ситуации угрозы»), «Я как ценность» («был доволен собой»), «Благополучие в семье» («комфортно чувствовал себя дома»), «Благополучие в общении с друзьями/сверстниками» («хорошо ладили»), «Благополучие в школе» («боялся плохой отметки»). Надо оценить, как часто такие состояния наблюдались на прошедшей неделе [14].

У KINDL-R есть версии для самооценки и внешней оценки (с точки зрения родителей). В исследовании М. Эрхарт оценки родителей в целом коррелировали с самооценками детей, но отличались большей внутренней согласованностью. Авторы объясняют это неустойчивостью внимания у детей, из-за

которой им сложно замечать противоречия в своих ответах на разные вопросы [14].

Дж. Лоуфорд с соавторами создали опросник «TedQL», доступный детям 3—4 лет. В нем предлагается оценить уровень своих возможностей и навыков, а также удовлетворенность ими по 4-балльной шкале при помощи двух мишек Тэдди, один из которых «умеет» что-то «очень хорошо», а второй — «совсем не умеет». Идея навыков используется потому, что младшим дошкольникам проще описывать себя в терминах любимых или привычных занятий, чем в терминах качеств или состояний [21].

TedQL не показывает значимых корреляций между «детской» и «родительской» версиями. Возможно, дети 3—4 лет не готовы точно оценить свое субъективное благополучие, но авторы исследования предложили альтернативное объяснение [21]. У родителей не всегда достаточно информации о переживаниях ребенка, чтобы дать им точную оценку [36], а родители детей младшего возраста сами склонны ориентироваться на поведение детей, а не на их внутренние переживания [18].

Все представленные ранее методики относятся к **составным многомерным** шкалам субъективного благополучия: они выделяют отдельные сферы жизни детей и оценивают их как в совокупности, так и по отдельности. Составные шкалы могут быть **одномерными**, предполагая, что ответы по нескольким шкалам организованы в один единственный фактор [15]. Примером служит «Визуальная аналоговая шкала» («Visual Analogue Scales»), в которой при помощи «смайлов» предлагается оценить по 5-балльной шкале «Насколько в целом ты счастлив?» и «Насколько в целом ты доволен жизнью?». Э. Масси с соавторами получили высокий уровень корреляции между этими двумя параметрами и сделали вывод о том, что в совокупности они являются показателем субъективного благополучия [24].

Еще один тип методик — **шкалы, состоящие из одного пункта** (single-item scales). Они основаны на допущении, что концепция субъективного благополучия близка к ответу на «глобальный» вопрос о счастье или удовлетворенности [15]. Старейшим примером является «Лестница Кантрила» («The Cantril Self-Anchoring Scale») — 10-балльная шкала

самооценки со словесной инструкцией или изображением лестницы. Вершина лестницы определяется как «наилучшая возможная жизнь», а нижняя ступень — как «наихудшая». Испытуемые должны отметить, на какой ступени ощущают себя в данный момент и на какой ступени предполагают увидеть себя через пять лет [22]. В работе с подростками оценка будущего является важной прикладной функцией шкал самооценки благополучия.

Возрастная динамика субъективного благополучия

Р. Каммингс с коллегами предположили, что существует гомеостаз субъективного благополучия (subjective well-being homeostasis), который на протяжении всей жизни поддерживается стабилизирующими силами: адаптацией, позитивным аффектом и системой когнитивных буферов — позитивных когнитивных ошибок самооценки [7], воспринимаемого уровня контроля над своей жизнью [32] и оптимизма [25]. В основе теории гомеостаза лежит конструкт «гомеостатически поддерживаемого настроения» («homeostatically protected mood») [9], который развивает идею «ключевого аффекта» («core affect») — «устойчивого нейропсихологического состояния, которое представляет собой простейшие нерелевантные чувства, проявляющиеся в эмоциях и настроении» [29, с. 148], не направленные на какие-то конкретные объекты или ситуации.

Гомеостатически поддерживаемое настроение также определяет сет-поинт уровня благополучия, к которому стремится система. Исследования показывают, что он находится в диапазоне от 70 до 80 баллов (по 100-балльной шкале). Масштабные исследования зафиксировали, что субъективное благополучие подростков попадает в нормативный диапазон, установленный на выборке взрослых (между 73,6 и 76,6 баллами) [34]. Лонгитюдное исследование Р. Каммингса с соавторами подтвердило существование сет-поинта субъективного благополучия в диапазоне между 71 и 90 баллами (для выборки >7 000) [10].

Исследования взрослых монозиготных и дизиготных близнецов, росших вместе или

раздельно, показали высокий уровень генетической детерминации субъективного благополучия [31]. После десятилетнего лонгитюдного исследования Д. Ликкен и А. Теллеген сделали радикальный вывод: «попытки стать счастливей так же тщетны, как попытки стать выше» [23, с. 189].

Но развивающие и терапевтические вмешательства могут повышать уровень субъективного благополучия. Например, исследование эффективности программы развития социальных навыков для юных правонарушителей «Youth Connections» показало статистически значимое (на 6,09 баллов) увеличение общего уровня благополучия, а также значимый прирост оценок по всем шкалам PWI [33]. Аналогичные исследования начались и в России: например, Д.И. Зеликсон [3] исследовал результаты адаптированной программы «Strength Gym» (развитие сильных сторон личности на основе позитивной психологии) при помощи опросника «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» и BMSLSS и показал как надежность переводных методик, так и эффективность самой программы.

Субъективное благополучие у школьников имеет также определенную возрастную динамику:

- расходится между начальной школой (7,5—10,5 лет) и младшим подростковым возрастом (10,5—13,8 лет). Примерно у половины детей в этот период происходят значимые изменения в уровне субъективного благополучия, которые практически поровну распределяются между ростом и снижением, в основном за счет благополучия в школе [17];
- снижается от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту. Эти данные подтверждаются исследованиями в разных странах, например, в Австралии [5; 34], в Великобритании [28] и в России [1]. Интересно, что данные приведенных здесь британского и российского исследований практически идентичны по своей структуре — в обеих работах показано, что с возрастом снижается благополучие в сфере отношений со школой и с родителями, а удовлетворенность дружескими отношениями остается стабильной.

Общие итоги анализа

Субъективное благополучие глазами родителей и детей. Garbarino с соавторами [16] еще в 1980-е гг. пришли к выводу, что компетентность детей в ответах на подобные опросники во многом зависит от действий исследователя. Самооценка уровня благополучия лежит в зоне ближайшего развития детей возрастной группы, которой адресован тот или иной опросник. Однако накопленный массив данных о расхождениях между уровнем благополучия по оценкам детей и родителей вызывает вопросы о том, кто является наилучшим информатором о благополучии ребенка [13; 35].

Альтернативной теоретической «линзой» может стать постструктуралистский подход, который переносит акцент с «внутреннего Я» на роль социального взаимодействия. Он обращает внимание на расхождения между пониманием детского благополучия взрослыми и пониманием самими детьми и предлагает идею особых «культур детства», которые не ограничиваются схемой «развития во взаимодействии со взрослым», а строятся на собственной инициативе, мнениях, взглядах детей и на их неформальном общении [20].

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФ № 16-18-00032.

Литература

1. Водяха С. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—120.
2. Загвоздкина Т. Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 26 с.
3. Зеликсон Д.И. Влияние позитивных психологических интервенций на субъективное благополучие подростков // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 3. С. 33—39.
4. Хащенко В. Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 1. С. 106—127.
5. Casas F. Children's quality of life, 2007 [Eltkronnyi resurs] // URL: <http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2007/exfile/CASAS.pdf> (Accessed 10.04.2017).
6. Cummins R. The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos // Social Indicators Research.

Измеряемая динамика субъективного благополучия. Понятия «гомеостатически поддерживаемое настроение» и «сет-поинт благополучия» не подразумевают жесткой фиксации. Они задают рамки, внутри которых неизбежно возникают адаптивные вариации [10]. Однако вопрос об их генетической/биологической детерминации остается нерешенным.

Разные инструменты измерения уровня благополучия согласованно фиксируют его динамику в разных возрастных группах. Снижение уровня благополучия от младшего к старшему подростковому возрасту с акцентом на неблагополучии в школе — стабильно воспроизводимый результат исследований в разных странах. Встает вопрос, как можно улучшить влияние системы среднего образования на благополучие детей.

Для практики важна принципиальная возможность измерить индивидуальные изменения в уровне благополучия после вмешательств. Методики для его измерения можно использовать в оценке результативности тренинговой и терапевтической работы, в том числе, предъявляя их и детям, и родителям.

1996. Vol. 38. № 3. P. 303—328. doi: 10.1007/bf00292050.
7. Cummins R.A., Nistico, H. Maintaining life satisfaction: The role of positive bias // Journal of Happiness Studies. 2002. № 3. P. 37—69.
8. Cummins R., Lau A.L.D. Personal Wellbeing Index — School Children (English): 3rd ed. Melbourne, Australia: Deakin University, 2005. 16 p.
9. Cummins R.A. Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A synthesis // Journal of Happiness Studies. 2010. № 11. P. 1—17.
10. Cummins R.A., Li N., Wooden M., Stokes M. A demonstration of set-points for Subjective Wellbeing // Journal of Happiness Studies. 2013. Vol. 15. № 1. P. 183—206. doi: 10.1007/s10902-013-9444-9.
11. Davis E., Young D., Waters E., Gold L. Children and Adolescents, Measuring the Quality of Life of // International Encyclopedia of Public Health: 2nd ed. Singapore: Academic Press, 2017. P. 539—545 doi: 10.1016/B978-0-12-803678-5.00066-7.
12. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95. № 3. P. 542—575.

13. *Ellert U., Ravens-Sieberer U., Erhart M., Kurth B.M.* Determinants of agreement between self-reported and parent-assessed quality of life for children in Germany—results of the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS) // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2011. № 9. P. 102. doi:10.1186/1477-7525-9-102.
14. *Erhart M., Ellert U., Kurth B.-M., Ravens-Sieberer U.* Measuring adolescents' HRQoL via self reports and parent proxy reports: an evaluation of the psychometric properties of both versions of the KINDL-R instrument // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2009. № 7. P. 77. doi: 10.1186/1477-7525-7-77.
15. *Ferran C., Gonzalez M., Navarro D.* Social Psychology and Child Well-Being // A. Ben-Arieh et al. (Eds.) *Handbook of Child Well-Being*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2014. P. 513—554. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_187.
16. *Garbarino J., Stott F.M.* What Children Can Tell Us. Chicago: Jossey-Bass, 1989. 408 p.
17. *Gutman L.M., Brown J., Akerman R., Obolenskaya P.* Change in wellbeing from childhood to adolescence: risk and resilience, 2010 [Eltkronnyi resurs] // URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-WBL1001-Brief.pdf> (Accessed 10.04.2017).
18. *Guyatt G.H., Juniper E.F., Griffith L.E.* Children and adult perceptions of childhood asthma // *Pediatrics*. 1997. № 99. P. 165—168.
19. *Huebner E.* Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children// *Psychological Assessment*. 1994. № 6. P. 146—158.
20. *Kuczynski L., Marshall S., Schell K.* Value socialization in bidirectional context // J.E. Grusec, L. Kuczynski (eds) *Parenting and Children's Internalization of Values. A Handbook of Contemporary Theory*. N. Y.: Wiley, 1997. P. 23—50.
21. *Lawford J., Volavka N., Eiser C.* A generic measure of Quality of Life for children aged 3±8 years: results of two preliminary studies // *Pediatric Rehabilitation*. 2001. Vol. 4. № 4. P. 197—207. doi: 10.1080/13638490210124033.
22. *Levin K.A., Currie C.* Reliability and validity of an adapted version of the cantril ladder for use with adolescent samples // *Social Indicators Research*. 2013. № 119. P. 1047. doi:10.1007/s11205-013-0507-4.
23. *Lykken D., Tellegen A.* Happiness is a stochastic phenomenon // *Psychological Science*. 1996. № 7. P. 186—189. doi: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x.
24. *Massey E.K., Gebhardt W.A., Garnefski N.* Self-generated goals and goal process appraisals: Relationships with sociodemographic factors and well-being // *Journal of Adolescence*. 2009. № 32. P. 501—518.
25. *Peterson C.* The future of optimism// *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 44—55. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.44.
26. *Pollard E.L., Lee P.D.* Child well-being: A systematic review of the literature // *Social Indicators Research*. 2003. Vol. 61. № 1. P. 59—78.
27. *Ravens-Sieberer U., Devine J., Bevans K., Riley A.W., Moon J.H., Salsman J.M., Forrest C.B.* Subjective well-being measures for children were developed within the PROMIS project: presentation of first results // *Journal of Clinical Epidemiology*. 2014. Vol. 67. № 2. P. 207—218.
28. *Rees G. et al.* Understanding Children's Well-Being: A national survey of young people's well-being / Rees G., Bradshaw J., Goswami H., Keung A. L.: The Children's Society, 2009. 94 p.
29. *Russell J.A.* Core affect and the psychological construction of emotion // *Psychological Review*. 2003. № 1. P. 145—172.
30. *Seligson J.L., Huebner E.S., Valois R.F.* An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children // *Social Indicators Research*. 2005. Vol. 73. № 3. P. 355—374. doi: 10.1007/s11205-004-2011-3.
31. *Tellegen A., Lykken D.T., Bouchard T.J.J., Wilcox K., Segal N., Rich S.* Personality similarity in twins reared apart and together // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. № 54. P. 1031—1039.
32. *Thompson S.C., Thomas C., Rickabaugh C.A., Tantamjarik P., Otsuki T., Pan D.* Primary and secondary control over age-related changes in physical appearance // *Journal of Personality*. 1998. Vol. 66. № 4. P. 583—605.
33. *Tomy A.* Youth Connections. Subjective Well-Being Report. Australia: RMIT University, 2014 [Eltkronnyi resurs] // URL: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/10the_subjective_wellbeing_of_young_people_in_youth_connections.pdf (Accessed 10.04.2017).
34. *Tomy A.J., Cummins R.A.* Subjective wellbeing and homeostatically protected mood: Theory validation with adolescents // *Journal of Happiness Studies*. 2011. № 12. P. 897—914. doi: 10.1007/s10902-010-9235-5.
35. *Upton P., Lawford J., Eiser C.* Parent-child agreement across child health-related quality of life instruments: a review of the literature // *Quality of Life Research*. 2008. Vol. 17. № 6. P. 895—913. doi:10.1007/s11136-008-9350-5.
36. *Vance Y., Morse R., Jenney M.* Methodological issues in measuring quality of life in childhood cancer: Measures, proxies and parental mental health// *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001. № 42. P. 661—667.
37. *Zotova O.Yu., Karapetyan L.V.* Occupation as a factor of personality subjective wellbeing // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. Vol. 8. № 2. P. 126—136. doi: 10.11621/pir.2015.0211.

Subjective Well-being in Children: Measurement Tools and Age Dynamics

Archakova T.O.*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia tatyana.arhcakova@gmail.com

Veraksa A.N.,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia veraksa@yandex.ru

Zotova O.Yu.*,**

The Liberal Arts University, Ekaterinburg, Russia oiambusheva@mail.ru

Perelygina E.B.**,**

The Liberal Arts University, Ekaterinburg, Russia elena_sutkina@mail.ru

This review article deals with the methods for measurement of subjective well-being in children and adolescents. The first part of the review presents an outlook of several psychometric instruments that demonstrate various approaches to measuring subjective well-being: multidimensional and one-dimensional multiple-item scales as well as single item scales. The examples of techniques for establishing validity of developing instruments are provided. The experience of adaptation of psychometric instruments for measuring well-being to use them in younger samples is discussed. The article also highlights the discrepancies between parents' and children's own evaluations of children's well-being that are documented with the use of several instruments. The second part of the review deals with the issues of subjective well-being dynamics that should be captured by psychometric instruments. The hypotheses of stability of subjective well-being levels (the notions of "homeostatically protected mood" and "well-being set point") are discussed and contrasted to the results of empirical research of changes in normative levels of subjective well-being from preschool age to adolescence.

Keywords: subjective well-being, quality of life, stages of childhood, consistency of parents' and children's evaluations

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 16-18-00032).

References

1. Vodyakha S. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Specific features of senior school students' psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 6, pp. 114—120. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Zagvozdikina T. Obraz sem'i u detei starshego doshkol'nogo vozrasta, vospityvayushchikhsya v sem'yakh razlichnogo sotsial'no-ekonomicheskogo

For citation:

Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Perelygina E.B. Subjective Well-Being in Children: Measurement Tools and Age Dynamics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 68—76. doi: 10.17759/pse.2017220606 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Archakova Tatyana Olegovna, Psychologist, Extreme Psychology Chair, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, Россия, e-mail: tatyana.arhcakova@gmail.com

** Veraksa Aleksandr Nikolaevich, PhD in Psychology, Methodology of Psychology Chair, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: veraksa@yandex.ru

*** Zotova Olga Yurievna, PhD in Psychology, Deputy Dean, Faculty of Social Psychology, The Liberal Arts University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: oiambusheva@mail.ru

**** Perelygina Elena Borisovna, PhD in Psychology, dean, Faculty of Social Psychology, The Liberal Arts University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: elena_sutkina@mail.ru

- statusa [Family representations in older preschoolers, growing up in families with different socioeconomic status]. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2016.
3. Zelikson D.I. Vliyaniye pozitivnykh psikhologicheskikh interventsii na sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov [Impact of positive psychological interventions on teenagers' subjective well-being]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2015. Vol.12, no. 3, pp. 33—39. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Khashchenko V. Sub"ektivnoe ekonomicheskoe blagopoluchie i ego izmerenie: postroenie oprosnika i ego validizatsiya [Subjective economic well-being and its measurement: Development and validation of a questionnaire]. *Ekspierimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2011. Vol. 4, no. 1, pp. 106—127. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Casas F. Children's quality of life, 2007. URL: <http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2007/exfile/CASAS.pdf> (Accessed 10.04.2017).
6. Cummins, R. The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 1996. Vol. 38, no. 3, pp. 303—328.
7. Cummins R.A., Nistico, H. Maintaining life satisfaction: The role of positive bias. *Journal of Happiness Studies*, 2002, no. 3, pp. 37—69.
8. Cummins R., Lau A.L.D. *Personal Wellbeing Index — School Children (English)* (3rd ed.). Melbourne, Australia: Deakin University, 2005.
9. Cummins R.A. Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 2010, no. 11, pp. 1—17.
10. Cummins R.A., Li N., Wooden M., Stokes M. A demonstration of set-points for Subjective Wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 2013. Vol. 15, no. 1, pp. 183—206. doi: 10.1007/s10902-013-9444-9
11. Davis E., Young D., Waters E., Gold L. Children and Adolescents, Measuring the Quality of Life of. *International Encyclopedia of Public Health* (2nd ed), 2017, pp. 539—545 doi: 10.1016/B978-0-12-803678-5.00066-7
12. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984. Vol. 95, № 3, pp. 542—575.
13. Ellert U., Ravens-Sieberer U., Erhart M., Kurth B.M. Determinants of agreement between self-reported and parent-assessed quality of life for children in Germany—results of the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 2011, no. 9, p. 102. doi:10.1186/1477-7525-9-102
14. Erhart M., Ellert U., Kurth B.-M., Ravens-Sieberer U. Measuring adolescents' HRQoL via self reports and parent proxy reports: an evaluation of the psychometric properties of both versions of the KINDL-R instrument Health and Quality of Life Outcomes, 2009, no. 7, p. 77. doi: 10.1186/1477-7525-7-77
15. Ferran C., Gonzalez M., Navarro D. Social Psychology and Child Well-Being. In A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being* Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2014, pp. 513—554. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_187
16. Garbarino J., Stott F.M. What children can tell us. Chicago: Jossey-Bass, 1989.
17. Gutman L.M., Brown J., Akerman R., Obolenskaya P. Change in wellbeing from childhood to adolescence: risk and resilience, 2010. URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-WBL1001-Brief.pdf> (Accessed 10.04.2017).
18. Guyatt G.H., Juniper E.F., Griffith L.E. Children and adult perceptions of childhood asthma. *Pediatrics*, 1997, no. 99, pp. 165—168.
19. Huebner E. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 1994, no. 6, pp. 146—158.
20. Kuczynski L., Marshall S., Schell K. (1997). Value socialization in bidirectional context. In J.E. Grusec & L. Kuczynski (eds.), *Parenting and children's internalization of values. A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley, 1997, pp. 23—50.
21. Lawford J., Volavka N., Eiser C. A generic measure of Quality of Life for children aged 3±8 years: results of two preliminary studies. *Pediatric Rehabilitation*, 2001. Vol. 4, no. 4, pp. 197—207.
22. Levin K.A., Currie C. Reliability and Validity of an Adapted Version of the Cantril Ladder for Use with Adolescent Samples. *Social Indicators Research*, 2013, no. 119, p. 1047. doi:10.1007/s11205-013-0507-4
23. Lykken D., Tellegen A. Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 1996, no. 7, pp. 186—189.
24. Massey E.K., Gebhardt W.A., Garnefski N. Self-generated goals and goal process appraisals: Relationships with sociodemographic factors and well-being. *Journal of Adolescence*, 2009, no. 32, pp. 501—518.
25. Peterson C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 44—55.
26. Pollard E.L., Lee P.D. Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 2003, Vol. 61, no. 1, pp. 59—78.
27. Ravens-Sieberer U., Devine J., Bevans K., Riley A.W., Moon J.H., Salsman J.M., Forrest C.B. Subjective well-being measures for children were developed within the PROMIS project: presentation of first results. *Journal of Clinical Epidemiology*, 2014. Vol. 67, no. 2, pp. 207—218.
28. Rees G., Bradshaw J., Goswami H., Keung A. Understanding Children's Well-Being: A national survey of young people's well-being. London: The Children's Society, 2009.
29. Russell J.A. Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 2003, no. 1, p. 145.
30. Seligson J.L., Huebner E.S., Valois R.F. An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*,

2005. Vol. 73, no. 3, pp. 355—374. doi: 10.1007/s11205-004-2011-3
31. Tellegen A., Lykken D.T., Bouchard T.J.J., Wilcox K., Segal N., Rich S. Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, no. 54, pp. 1031—1039.
32. Thompson S.C., Thomas C., Rickabaraugh C.A., Tantamjarik P., Otsuki T., Pan D. Primary and secondary control over age-related changes in physical appearance. *Journal of Personality*, 1998. Vol. 66, no. 4, pp. 583—605.
33. Tomya A. Youth Connections. Subjective well-being report. Australia: RMIT University, 2014. URL: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/10the_subjective_wellbeing_of_young_people_in_youth_connections.pdf (Accessed 10.04.2017).
34. Tomya A.J., Cummins R.A. Subjective Wellbeing and Homeostatically Protected Mood: Theory Validation With Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 2011, no. 12, pp. 897—914. doi: 10.1007/s10902-010-9235-5
35. Upton P., Lawford J., Eiser C. Parent-child agreement across child health-related quality of life instruments: a review of the literature. *Quality of Life Research*, 2008. Vol. 17, no. 6, pp. 895—913. doi:10.1007/s11136-008-9350-5
36. Vance Y., Morse R., Jenney M. Methodological issues in measuring quality of life in childhood cancer: Measures, proxies and parental mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001, no. 42, pp. 661—667.
37. Zotova O.Yu., Karapetyan L.V. Occupation as a factor of personality subjective wellbeing. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015. Vol. 8, no. 2, pp. 126—136. doi: 10.11621/pir.2015.0211

Экологическое сознание детей 6—10 лет с точки зрения диалектического мышления

Лидская Э.В.*,

ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
elidskaya@gmail.com

Мдивани М.О.**,

ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
mdivanim@gmail.com

Изложены результаты эмпирического исследования когнитивного, аффективного (эмоционального) и поведенческого компонентов экологического сознания у 323 детей дошкольного и младшего школьного возрастов (6—10 лет). Установлено, что дети дошкольного возраста недооценивают воздействие природы на человека, но при этом они переоценивают воздействие человека на природу. Они показали более высокие значения эмоционального «единения с природой», чем дети младшего школьного возраста. При выборе техногенной, социальной или природной среды дети обеих возрастных групп отдадут наибольшее предпочтение природной среде, а наименьшее — техногенной. Полученные результаты были использованы для анализа развития диалектического мышления (действий превращения и объединения) у детей указанных возрастных групп. Установлено, что диалектическое мышление детей дошкольного возраста имеет преимущественно образный характер. У младших школьников на смену образной форме приходят понятийная и знаковая формы диалектического мышления, хотя и в неразвитом еще виде. Делается вывод о том, что школьное обучение в первых двух классах оказывает малое влияние на развитие диалектического мышления в виде действий превращения.

Ключевые слова: дети (6—10 лет), экологическое сознание, компоненты, когнитивный, аффективный (эмоциональный), поведенческий, диалектико-мыслительные действия, превращение, объединение.

Одной из главных проблем человеческого общества на современном этапе его развития является проблема сохранения природных условий жизни на Земле. Озабоченность ми-

ровой общественности этой проблемой выразилась в ряде международных документов, принятых под эгидой ООН и Юнеско, главным из них считается концепция устойчивого раз-

Для цитаты:

Лидская Э.В., Мдивани М.О. Экологическое сознание детей 6—10 лет с точки зрения диалектического мышления // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 77—86. doi: 10.17759/pse.2017220607

* Лидская Элеонора Викторовна, младший научный сотрудник лаборатории экпсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: elidskaya@gmail.com

** Мдивани Марина Отаровна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экпсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: mdivanim@gmail.com

вития. Но прошедшие 20 лет показали, что ее реализация затрудняется недостаточным уровнем экологической культуры, что актуализирует вопрос о формировании экологического сознания как ее психологической основы [3].

Под экологическим сознанием обычно понимают атрибут человека как компонента системы «человек — природа», где сознание человека, во-первых, отражает природу, во-вторых, выражает определенное отношение к природе и к себе в ней, в-третьих, опосредует его деятельность активность по отношению к «миру природы» [5; 6; 8 и др.].

Экологичность сознания, мышления и поведения человека определяется так называемым экологическим императивом, согласно которому разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие [8]. Важнейшим условием формирования экологического императива является понимание, что человек не противопоставлен природе, а является ее частью, подсистемой системы «человек — природа».

Особое внимание необходимо уделить особенностям экологического сознания у детей старшего дошкольного (предшкольного) и младшего школьного возрастов, поскольку именно в этом возрасте происходит активное формирование экологических представлений и понятий в бытовых и учебных ситуациях. Эти представления в дальнейшем становятся основой формирования экологического сознания и начинают определять экологичность/неэкологичность взаимодействия с окружающей средой на последующих этапах возрастного развития.

Многочисленные программы экологического образования, используемые во всем мире для формирования экологических установок, включают как когнитивный, так и аффективный аспект взаимодействия детей с природой [9; 12 и др.]. При этом, чем младше дети, тем в большей степени используется аффективный (эмоциональный) аспект [10; 11].

Чаще всего экологическое сознание рассматривается в контексте экологических угроз, сохранения природной среды, здоровья человека, экологического образования и культуры и т. п. Между тем это понятие по-

строено на оппозиции «человека» и «природной среды», которая имеет характер диалектического противоречия, так как «человек» и «природа» исходно противопоставляются друг другу, а затем уже ставится вопрос о том, как снять эту противоположность друг другу. В связи с этим возникает необходимость анализа того, в какой мере диалектические возможности мышления детей 6—10 лет способны преодолеть противоположность и в то же время общность «человека» и «природы» как компонентов отношения «человек — природа». Согласно определениям разных авторов [1; 2; 7], диалектическое мышление представляет собой систему умственных действий, позволяющую предвосхищать и преобразовывать противоречивые проблемные ситуации. Противоречивость проблемных ситуаций выражается такими отношениями противоположности, как превращение, опосредствование, диалектический переход, обращение, объединение, смена альтернатив, которые выступают в роли универсальных диалектических структур мышления.

Если в дошкольном возрасте диалектические умственные действия имеют образный характер, то по мере возрастного развития в процесс диалектического мышления все более включается понятийный уровень «с преобладанием знаковой формы отражения проблемной ситуации и включения в свой состав таких действий, как диалектическое отождествление и диалектическое замыкание» [2, с. 47]. В качестве диалектических мыслительных действий выделяются действия: *превращение, объединение, опосредствование, сериация, обращение, смена альтернатив*.

Эмпирическая часть нашего исследования была построена на материалах, полученных с помощью «**Детского экологического опросника для детей 6—10 лет**» [7]. Он включает в себя три субтеста, каждый из которых направлен на оценку одного из трех компонентов экологического сознания: когнитивного, аффективного (эмоционального) и поведенческого. Задания субтестов и их предъявление были построены с учетом возрастных возможностей детей 6—10 лет.

Когнитивный субтест был направлен на выявление представлений детей о положи-

тельном и отрицательном воздействии «природы на человека» и, напротив, «человека на природу». Этот субтест включает в себя список из 12 явлений природы (дети должны были отвечать, насколько каждое из этих явлений полезно или вредно для человека) и список названий 7 профессий (дети должны были ответить, помогают или вредят природе представители каждой из этих профессий). При этом мы исходили из предположения, что дети, которые обучались в школе в течение двух лет и соответственно старше дошкольников на два года, будут иметь отличия в уровне сформированности экологического сознания, как минимум в когнитивном его компоненте. Как показывает Н.Е. Веракса [2, с. 48], «цель действия превращения заключается в определении своей противоположности, своего иного, другими словами, установления соответствия между одной и другой противоположностью». В этом смысле превращение как диалектическое мыслительное действие заложено в саму конструкцию когнитивного субтеста. Отвечая на вопросы этого субтеста, ребенок должен определить степень угрозы «человеку» со стороны «природы» и, напротив, — степень угрозы «природе» со стороны действий «человека». В результате у ребенка актуализируются мыслительные операции, фиксирующие противоположность «человека» и «природы» как компонентов отношения «человек — природа».

Эмоциональный субтест включал в себя специально разработанный список из 15 «индейских» имен. Например, группа имен, выражающих: 1) «ласковую природу» (Спелая земляника, Цветущий сад и др.); 2) «физическое совершенство»: (Быстрые ноги, Зоркий глаз и т. п.); 3) «явления природы» (Падающий снег, Морская волна и т. п.); 4) «стремление вверх» (Свободный полет, Ясное небо). Ребенок должен был оценить каждое из них, насколько оно ему понравилось, отмечая один из трех смайликов («хмурый», «нейтральный», «улыбающийся»). Он строился на основе предположения, что, оценивая имена, дети будут «примерять» их на себя, тем самым проявляя свое единение с тем или иным природным явлением. С точки зрения детского диалектического мышления

в этом субтесте заложено действие объединения, которое «направлено на установление в некотором целом противоположностей» [2, с. 48]. В качестве примера Н.Е. Веракса приводит слово: выступая в качестве знака, оно «есть единство материального (внешняя оболочка слова) и идеального (его значение)» [там же].

Поведенческий субтест был построен на попарной оппозиции трех видов окружающей среды: природной, социальной и техногенной. Для этого детям предъявлялись шесть ситуаций из жизни ребенка, каждая из которых заставляла его сделать выбор (отдать предпочтение) в пользу того или иного вида окружающей среды. Для наглядности приведем два примера ситуаций, использованных в данном субтесте: 1) выбор между социальной средой и техногенной («Один мальчик плохо себя вел, и его родители решили его наказать. Они предложили ему самому выбрать наказание: либо неделю не ходить гулять с друзьями, либо неделю не играть на компьютере. Что бы ты выбрал на его месте?»); 2) выбор между социальной и природной средой («Представь себе, что тебе предлагают пойти в кино. Там показывают два фильма. Один фильм рассказывает о дружбе детей, которые учатся в школе, об их отношениях и приключениях. Второй фильм — о жизни в океане и путешествиях морских животных. Оба фильма очень красивые и интересные. Какой фильм ты выберешь?»).

Нетрудно заметить, что, как и в первом субтесте, в данном случае сама ситуация альтернативного выбора, исходно заложенная в задания субтеста, актуализирует у ребенка диалектико-мыслительное действие превращения, заставляя его сделать выбор в сторону одного из противопоставляемых видов окружающей среды.

Исследование проводилось на 323 детей дошкольного и младшего школьного возрастов 6—10 лет: 52 дошкольника — в возрасте 6 лет из Москвы и 271 — младшие школьники (II и III классы), из которых 168 городских детей (из Москвы) и 103 — сельских (из с. Дивеево Нижегородской области). Причем 70 московских младших школьников посещают экологический кружок.

Результаты эмпирического исследования **КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА** экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возрастов представлены в виде гистограмм на рис. 1 и 2.

На гистограмме (рис. 1) представлены сравнительные данные оценки положительного и отрицательного воздействия *природы на человека*. Как видно из гистограммы, дети дошкольного возраста по сравнению с детьми младшего школьного возраста недооценивают как положительное (2,71 против 2,79), так и отрицательное (1,70 против 1,83) воздействие природы на человека. Это можно объяснить меньшей экологической информированностью первых по сравнению со вторыми. Здесь и далее различия статистически достоверны.

Гистограмма на рис. 2 представляет сравнительные данные по оценке детьми дошкольного и младшего школьного возрастов положительного и отрицательного воздействия человека на природу. Из этой гистограммы видно, что дети дошкольного возраста хотя и незначительно, но переоценивают как положительное воздействие *человека на природу* (2,73 против 2,69), так и отрицательное воздействие (1,57 против 1,46), по сравнению с детьми младшего школьного возраста.

Таким образом, гипотеза о том, что обучающиеся в школе дети младшего школьного

возраста будут иметь отличия в уровне сформированности когнитивного компонента экологического сознания по сравнению с детьми дошкольного возраста, подтвердилась лишь частично. И дошкольники, и младшие школьники считают, что природа воздействует на человека больше положительно, чем отрицательно. Однако школьники оценивают воздействие природы на человека (как положительное, так и отрицательное) значимо выше, чем дошкольники ($p \leq 0,05$). Очевидно, что те знания, которые дети младшего школьного возраста получили в школе за два года обучения, изменили их когнитивную оценку природных явлений. Тем не менее этих знаний не хватило для того, чтобы осознать отрицательное воздействие людей на природную среду. Младшие школьники, так же как и дошкольники, считают, что человек больше положительно, чем отрицательно воздействует на природу, причем разницы в оценках между ними не наблюдается.

Однако возможно и другое объяснение полученным данным. С точки зрения развития диалектического мышления различия в когнитивном компоненте экологического сознания, обнаруженные у детей дошкольного возраста по сравнению с младшими школьниками, объясняются тем, что у младших школьников оказывается более развитым такое диалектико-мыслительное действие, как превращение.

Воздействие природы на человека

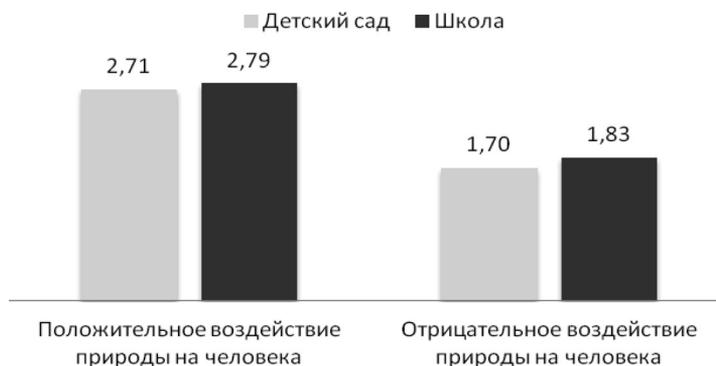


Рис. 1. Представленность в сознании детей дошкольного и школьного возрастов положительного и отрицательного воздействия природы на человека

На гистограмме, представленной на рис. 3, изображены сравнительные данные, полученные с помощью второго субтеста, направленного на оценку **эмоционального компонента** экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Эти данные проективно выражают чувство «единения с природой» посредством выбора «индейских» имен по четырем факторам:

- «ласковая природа» (имена, отражающие красивые и приятные для детей явления природы: Спелая земляника, Цветущий сад и др.);
- «физическое совершенство» (имена, отражающие физическую силу и ловкость: Быстрые ноги, Зоркий глаз и т. п.);

- «явления природы» (имена, отражающие нейтральные природные явления: Падающий снег, Морская волна и т. п.);

- «стремление вверх» (имена, связанные с полетом: Свободный полет и Ясное небо).

При этом мы исходили из предположения, что дошкольники покажут более высокие результаты по фактору «ласковая природа». В отличие от них младшие школьники, благодаря полученным ими в школе знаниям, должны были бы показать более высокие результаты по фактору «явления природы».

Как видно из гистограммы на рис. 3, подтверждение высказанной нами гипотезы было получено лишь частично. Действительно,

Воздействие человека на природу

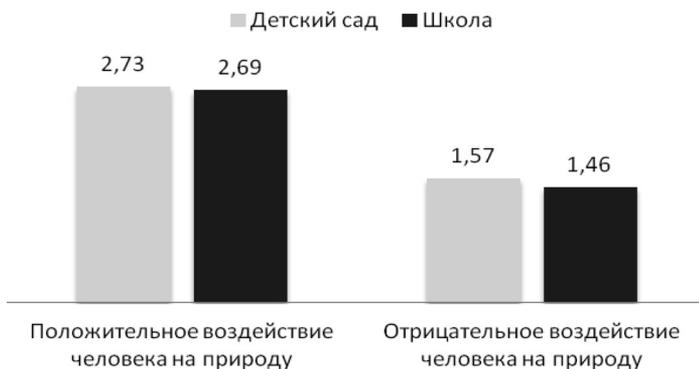


Рис. 2. Представленность в сознании детей дошкольного и младшего школьного возрастов положительного и отрицательного воздействия человека на природу

Единение с природой

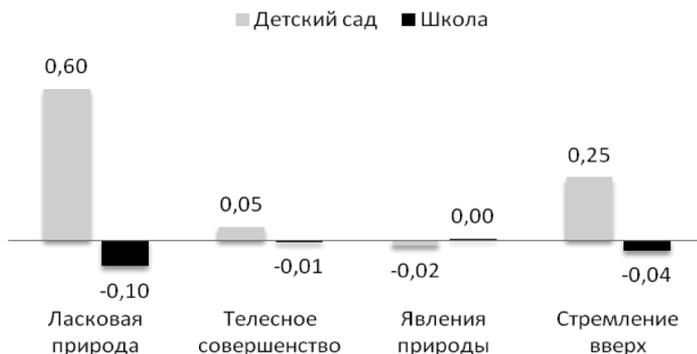


Рис. 3. Сравнительные данные эмоционального компонента экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возрастов (субтест «Единение с природой»)

по фактору «ласковая природа» ($p \leq 0,01$) дети дошкольного возраста показали наиболее высокие результаты как по сравнению с другими факторами, так и по сравнению с младшими школьниками, которые практически не придают значения этому фактору. В то время как по факторам «физическое совершенство» и «явления природы» предполагаемых значимых различий между детьми дошкольного и младшего школьного возрастов получено не было. Вместе с тем по фактору «стремление вверх» дети дошкольного возраста показали более высокие результаты, чем дети младшего школьного возраста ($p \leq 0,01$).

С точки зрения развития диалектического мышления, различия в эмпирических данных у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, полученные при оценке эмоционального компонента их экологического сознания, могут быть объяснены следующим образом. У детей дошкольного возраста мыслительное действие объединения имеет преимущественно образный характер, что проявляется в высоких значениях по фактору «ласковая природа», выражающего чувственное восприятие природы. У детей же младшего школьного возраста на смену образной форме мышления начинает приходиться понятийная и знаковая формы мышления. Причем образное мышление уже начинает сдавать свои позиции, в то время как понятийное и знаковое мышление находятся пока еще на стадии формирования. Более высокие

значения по фактору «физическое совершенство», полученные у детей дошкольного возраста, по сравнению с младшими школьниками, возможно, объясняются тем, что в оценках детей младшего школьного возраста взрослые уделяют большее внимание их когнитивному развитию, чем физическому.

На гистограмме на рис. 4 представлены сравнительные данные **поведенческого компонента** экологического сознания в виде предпочтения детьми дошкольного и младшего школьного возрастов техногенной, социальной или природной среды. В качестве гипотезы мы исходили из предположения, что два года обучения в школе внесут определенные различия в указанные предпочтения детей дошкольного и младшего школьного возрастов.

Однако, как показывают полученные данные, эта гипотеза не получила подтверждения. Значимых различий в поведенческом компоненте экологического сознания между детьми дошкольного возраста и школьниками не получено. Из гистограммы на рис. 4 видно, что наибольшее предпочтение и те, и другие дети отдают природной среде, причем данные дошкольников незначительно превышают данные младших школьников (2,49 против 2,44). Социальной среде дошкольники отдают меньшее предпочтение, чем младшие школьники (2,08 против 2,23). Наименьшее и практически равное предпочтение и те, и другие отдают техногенной среде (0,76 против 0,75).

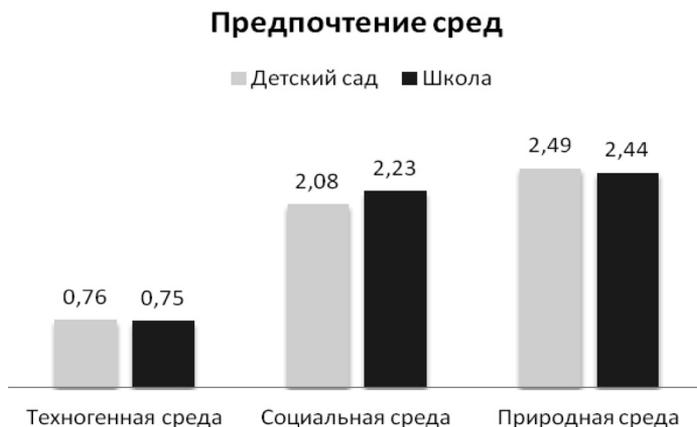


Рис. 4. Предпочтение детьми дошкольного и младшего школьного возрастов техногенной, социальной или природной среды

Меньшую значимость техногенной среды для обеих возрастных групп, по сравнению с социальной, можно объяснить тем, что для детей 8—10 лет игровая деятельность со сверстниками (социальная среда) продолжает оставаться одним из приоритетных видов деятельности. Соответственно, меньшая значимость техногенной среды по сравнению с природной объясняется большей эмоциональной близостью детей этого возраста с природными явлениями (растениями и животными).

С точки зрения диалектического мышления, незначительные различия в выборе вида окружающей среды (техногенной, социальной, природной) между данными, показанными детьми дошкольного возраста и детьми младшего школьного возраста, объясняются, возможно, тем, что обучение в первых классах школы направлено в основном на репродуктивное развитие когнитивных способностей в виде навыков чтения, письма, счета и т. п. Вследствие чего развитие диалектико-мыслительных действий, в том числе действия превращения, остаются у обеих возрастных групп примерно на одном уровне. Частично это подтверждается тем, что различия в эмпирических данных по когнитивному компоненту экологического сознания, полученных на детях дошкольного возраста и на детях младшего школьного возраста, тоже незначительны.

Таким образом, анализ эмпирических данных, полученных при оценке когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возрастов (6—10 лет) позволяют сделать следующие **выводы**.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант №16-06-0024а).

Литература

1. Белолуцкая А.К. Анализ особенностей диалектических структур мышления детей и взрослых: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 188 с.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации // Вестн. МГПУ. 2010. № 2 (12). С. 46—53.

По компонентам экологического сознания:

когнитивный компонент. Дети дошкольного возраста по сравнению с детьми младшего школьного возраста недооценивают воздействие природы на человека, но при этом незначительно переоценивают воздействие человека на природу. Дети обеих указанных возрастных групп считают, что человек больше положительно, чем отрицательно, воздействует на природу;

эмоциональный компонент. Наиболее высокие значения эмоционального «единения с природой» были обнаружены у детей дошкольного возраста по факторам «ласковая природа» и «физическое совершенство». Дети младшего школьного возраста в целом показали явно более низкие значения по всем четырем факторам «единения с природой»;

поведенческий компонент. При выборе техногенной, социальной или природной среды дети обеих возрастных отдадут наибольшее предпочтение природной среде, а наименьшее — техногенной. При этом различия между данными обеих возрастных групп незначительны.

По развитию диалектического мышления:

- диалектическое мышление детей дошкольного возраста имеет преимущественно образный характер. Для младших школьников образная форма диалектического мышления становится менее значимой, потому что на смену ей приходят понятийная и знаковая формы мышления, хотя и в неразвитом еще виде;

- школьное обучение в первых двух классах оказывает небольшое влияние на развитие диалектического мышления в виде действий превращения.

3. Декларация саммита «Рио+20» — предательство будущих поколений [Электронный ресурс] // URL: <http://the-day-x.ru/deklaraciya-sammita-riو20-predatelstvo-budushhix-pokolenij.html> (дата обращения: 28.10.2014).

4. Мдивани М.О. Разработка метода диагностики экологического сознания // Экопсихология

- развития психики человека на разных этапах онтогенеза: Коллективная монография / Под общ. ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева. М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор-История, 2013. С. 263—304.
5. *Панов В.И.* Психолого-педагогические аспекты экологического сознания // Педагогика. 2015. № 5. С. 59—70.
6. *Хашченко Н.Н.* Типология актуального экологического сознания личности // 4-я Российская конференция по экологической психологии: Материалы конференции / Под общ. ред. В.И. Панова, А.В. Иващенко. М.: РУДН, 2006. С. 43—54.
7. *Шиян О.А.* Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 45—57.
8. *Ясвин В.А.* Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.
9. *Basile C.G.* Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children // The Journal of Environmental Education. 2000. № 32(1). P. 21—27.
10. *Dimopoulos D., Paraskevopoulos S., Pantis J.D.* The cognitive and attitudinal effects of a conservation educational module on elementary school students // The Journal of Environmental Education. 2008. № 39(3). P. 47—61. doi:10.3200/JOEE.39.3.47-61.
11. *Domka L.* Environmental education at preschool// International Research in Geographical and Environmental Education. 2004. № 13(3). P. 258—263.
12. *Fraser J., Gupta R., Krasny M.E.* Practitioners' perspective on the purpose of environmental education// Environmental Education Research. 2015. № 21(5). P. 777—800. doi.org/10.1080/13504622.2014.933777.

Environmental Awareness of Children Aged 6—10 Years from the Standpoint of Dialectical Thinking

Lidskaya E.V.*,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, lidskaya@gmail.com

Mdivani M.O.**,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, mdivanim@gmail.com

The article presents results of an empirical research of cognitive, affective (emotional) and behavioral components of ecological consciousness in 323 children of preschool and primary school age (6—10 years). It was found that preschool age children underestimate the impact of nature on man, but at the same time overestimate the human impact on nature. Children of this age attributed greater importance to being emotionally close with nature than children of primary school age. When choosing between the industrial, social or natural environment, children of both age groups give preference to the natural environment, leaving the industrial one the least preferred. The outcomes of this research were used to analyze the development of dialectical thinking (actions of transformation and association) in children of these age groups. As it was revealed, dialectical thinking in children of preschool age is predominantly visual. In primary school children, the visual form is replaced by conceptual and symbolic thinking, although still in an underdeveloped form. The article concludes that the first two years of school education have little influence on the development of dialectical thinking in the part that concerns actions of transformation.

Keywords: children (6—10 years), ecological consciousness, components, cognitive, affective (emotional), behavioral, dialectical thinking, action, transformation, association.

Funding

The study is supported by the Russian Foundation for Humanities, grant № 16-06-0024a.

References

1. Belolutskaya A.K. Analiz osobennosti dialekticheskikh struktur myshleniya detei i vzroslykh. Diss. kand. psikhol. nauk. [Analysis of features of dialectic structures of thinking of children and adults. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2006. 188 p.
2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie rebenka i vozmozhnosti ego aktivizatsii [Dialectical thinking of the

- child and the possibility of its activation]. *Vestnik MGPU [Messenger MGPU]*, 2010, no. 2(12), pp. 46—53.
3. Deklaratsiya sammita “Rio+20” — predatel'stvo budushchikh pokolenii [Elektronnyi resurs] [The declaration of the summit “Rio+20” — betrayal of future generations]. URL: <http://the-day-x.ru/deklaraciya-sammita-rio20-predatelstvo-budushhix-pokolenij.html> (Accessed 28.10.2014).

For citation:

Lidskaya E.V., Mdivani M.O. Environmental Awareness of Children Aged 6—10 Years from the Standpoint of Dialectical Thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 77—86. doi: 10.17759/pse.2017220607 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Lidskaya Eleonora Viktorovna, Junior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: lidskaya@gmail.com

** Mdivani Marina Otarovna, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: mdivanim@gmail.com

4. Mdivani M.O. Razrabotka metoda diagnostiki ekologicheskogo soznaniya [Development of a method of diagnostics of ecological consciousness]. In Panov V.I., Khisambeev Sh.R. (eds.), *Ekopsikhologiya razvitiya psikhiki cheloveka na raznykh etapakh ontogeneza: kollektivnaya monografiya* [Ecopsychology development of the human psyche at different stages of ontogenesis: the collective monograph]. Moscow: FGNU "Psikhologicheskii institut" RAO; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2013, pp. 263—304.
5. Panov V.I. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty ekologicheskogo soznaniya [Psycho-pedagogical aspects of ecological consciousness]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2015, no. 5, pp. 59—70.
6. Khashchenko N.N. Tipologiya aktual'nogo ekologicheskogo soznaniya lichnosti [Typology of contemporary ecological consciousness of the person]. In Panov V.I. (eds.), *Chetviortaya Rossiiskaya konferentsiya po ekologicheskoi psikhologii: Materialy konferentsii* [Proceedings of the Forth Russian Ecopsychological Conference]. Moscow: RUDN, 2006, pp. 43—54.
7. Shiyan O.A. Razvivayushchee obrazovanie v vuze: dialekticheskaya struktura uchebnogo kursa kak uslovie razvitiya studentov [Developing education in high school: the dialectical structure of the training course as a condition of development of students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2008, no. 2, pp. 45—57.
8. Yasvin V.A. Psikhologiya otnosheniya k prirode [Psychology of relationship to nature]. Moscow: Smysl, 2000. 456 p.
9. Basile C.G. Environmental Education as a Catalyst for Transfer of Learning in Young Children. *The Journal of Environmental Education*, 2000, no. 32(1), pp. 21—27.
10. Dimopoulos D., Paraskevopoulos S., Pantis J.D. The Cognitive and Attitudinal Effects of a Conservation Educational Module on Elementary School Students. *The Journal Environmental Education*, 2008, no. 39(3), pp. 47—61. doi:10.3200/JOEE.39.3.47-61.
11. Domka L. Environmental education at preschool. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2004, no. 13(3), pp. 258—263.
12. Fraser J., Gupta R., Krasny M.E. Practitioners' Perspective on the Purpose of Environmental Education. *Environmental Education Research*, 2015, no. 21(5), pp. 777—800. doi.org/10.1080/13504622.2014.933777

Кросскультурный подход к исследованию регуляторно-личностных предикторов агрессии

Банщикова Т.Н.*,

ФГАОУ ВО СКФУ, Ставрополь, Россия,
sevkav@mail.ru

Фомина Е.А.**,

ФГАОУ ВО СКФУ, Ставрополь, Россия,
fea30@mail.ru

Моросанова В.И.***,

ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
morosanova@mail.ru

Приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи агрессивных проявлений с регуляторно-личностными характеристиками педагогов. Выдвигаются предположения о том, что особенности агрессивных проявлений обусловлены личностными особенностями и культурным контекстом жизнедеятельности педагогов, уровень развития личностно-регуляторных характеристик также имеет социокультурную обусловленность. Материалы исследования получены на выборке, в которую вошли 278 педагогов в возрасте от 20 до 72 лет из Ставропольского и Краснодарского краев, из республик Северная Осетия-Алания, Карачаево-Черкессия, Кабардино-Балкария. Обращается внимание на то, что система методов исследования строилась на интеграции номотетического и идеографического подходов и включала в себя наблюдение и психологическое тестирование. Установлено, что существуют различия в агрессивных проявлениях у респондентов из разных регионов юга России; уровень сформированности системы осознанной саморегуляции не инвариативен и имеет кросскультурную специфику. Делается вывод о том, что значимыми предикторами управления агрессией выступают показатели осознанной саморегуляции (планирование, оценка

Для цитаты:

Банщикова Т.Н., Фомина Е.А., Моросанова В.И. Кросскультурный подход к исследованию регуляторно-личностных предикторов агрессии // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 87—98. doi: 10.17759/pse.2017220608

* Банщикова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития, Северо-Кавказский федеральный университет (ФГАОУ ВО СКФУ), Ставрополь, Россия. E-mail: sevkav@mail.ru

** Фомина Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития, Северо-Кавказский федеральный университет (ФГАОУ ВО СКФУ), Ставрополь, Россия. E-mail: fea30@mail.ru

*** Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции учреждения РАО «Психологический институт» (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: morosanova@mail.ru

результатов), расовая толерантность и сдерживание активности в рискованных ситуациях.

Ключевые слова: кросскультурный подход, социокультурная идентичность, жизненные ценности, осознанная саморегуляция, агрессия, педагогика, регуляторно-личностные предикторы.

Введение

Проблема агрессии затрагивает все стороны жизнедеятельности человека. «Агрессия — доминирующий способ существования человека <.....> чем более "цивилизованным" становится человек, тем агрессивнее себя ведет. Арсенал паттернов агрессивности не поддается учету и исчерпывающему описанию» [9, с. 32].

Попытки установить взаимосвязь агрессивных проявлений человека с его регуляторно-личностными характеристиками предпринимались с незапамятных времен. Отдельные исследования взаимосвязи агрессии с чертами личности, влияющими на специфику ее протекания, осознания, сдерживания, можно отметить в работах F. Dorsky. Согласно полученным им результатам, высокая социальная тревога (страх социального наказания) снижает вероятность агрессивных проявлений [16]. P.D. Knott, L. Lasater, R. Shuman выявили признаки внутреннего торможения агрессии у лиц, переживающих чувство вины [17]. Э.Г. Эйдемиллер, С.А. Кулаков, О.В. Черемисин рассматривают агрессивное поведение как своеобразный способ повышения уровня самоуважения [13]. С позиции гомеостаза агрессивное поведение Э. Фромм рассматривает как своеобразный способ саморегуляции [12]. Механизмы саморегуляции субъекта при совершении агрессивных правонарушений в эмоционально напряженных и конфликтных ситуациях анализировались И.А. Кудрявцевым, Н.А. Ратиновой [5].

Необходимость регуляции агрессивного поведения, а также влияние системы осознанной саморегуляции на формирование тех или иных форм поведения — конструктивных, социально позитивных, просоциальных, разрушительных, деструктивных — представлена в работах В.И. Моросановой, М.Д. Гаралевой [6; 7]. Эти разработки во многом послужили отправным пунктом для исследования регуля-

торных и личностных предикторов агрессии, изучения кросскультурных особенностей саморегуляции агрессивных проявлений.

Раскрыть специфические возможности в осмыслении и содержательном объяснении реализации человеком той или иной культуры своей произвольной активности, обусловленность произвольной активности культурным контекстом — традициями, нормами и ценностями конкретной общности — представляется достаточно перспективным направлением исследования.

Предметом кросскультурных исследований, как правило, являются особенности психики и поведения людей с точки зрения их детерминации социокультурными факторами, специфичными для каждой из сравниваемых этнокультурных общностей. Согласно J.W. Berry, Y.H. Poortinga, J. Pandey, в центре внимания кросскультурного подхода к описанию различий в психологических признаках должны оказаться как социокультурная среда, так и анализ причинно-следственных связей между социокультурным контекстом развития человека и теми поведенческими признаками, которые характерны для носителей той или иной культуры [14]. При этом социокультурный контекст рассматривается в качестве источника различий по широкому спектру психологических признаков — от когнитивных процессов до личностных черт [3; 18].

Проникновение в сущность процесса трансформации культуры в мир личности позволяет ставить вопросы о том, какая культура преобразуется в жизненный мир человека, что конкретно она привносит в него в плане устойчивости и подвижности этого мира, какие трудности саморазвития испытывает при этом человек, какие традиционные средства совладания он обретает и т. д.

Л.С. Выготский рассматривает социокультурную среду не как «фактор», а как «источник» развития личности. Согласно авторской позиции, культура, преобразуясь в жизнен-

ный мир человека, привносит в него динамику: устойчивость и подвижность, обуславливая трудности саморазвития и средства совладания с ними. Ученый предположил существование двух линий развития психики: натуральной и культурно-опосредованной. Согласно принципу опосредования, используя внешние и внутренние средства в качестве «орудия», человек овладевает своей деятельностью, переходит к преднамеренной произвольной регуляции поведения [4].

Если рассматривать саморегуляцию как сознательный процесс, ориентированный на управление своей произвольной активностью, как ценностную позицию, которая формируется в процессе социализации-инкультурации, происходящей в конкретном регионе, в конкретное время, в конкретных обстоятельствах, то вполне обоснованной является необходимость установления особенностей конкретного социокультурного пространства, в котором общие характеристики саморегуляции всегда приобретают особый характер [1].

Целью проведенного нами исследования стало выявление характера взаимосвязи саморегуляции и личностных конструктов (жизненные ценности, социальная идентичность), лежащих в основе управления агрессией у педагогов.

Это предполагало решение следующих эмпирических задач:

1) установить различия/сходства в показателях агрессивных проявлений и сформированности регуляторных процессов у педагогов, проживающих в разных регионах юга России;

2) определить, какие регуляторные и личностные характеристики являются значимыми предикторами управления агрессией у педагогов;

3) через призму социокультурного подхода установить качественные различия/сходства в показателях саморегуляции агрессивного поведения у педагогов.

Гипотезы исследования:

1. Особенности агрессивных проявлений у педагогов обусловлены, с одной стороны, личностными особенностями субъектов, с другой — культурным контекстом их жизнедеятельности.

2. Управление агрессией связано с уровнем развития личностно-регуляторных характеристик субъекта, которые имеют свою социокультурную обусловленность.

Участники исследования

В исследовании приняли участие 278 представителей педагогической профессии в возрасте от 20 до 72 лет из Ставропольского края (далее — СК) (N = 48), из Краснодарского края (далее — КК) (N = 60), из Республики Северная Осетия-Алания (далее — СОА) (N = 57), из Карачаево-Черкесской Республики (далее — КЧР) (N = 53), из Кабардино-Балкарской Республики (далее — КБР) (N = 60). По гендерному составу выборка представлена на 90 % респондентами женского пола и на 10 % — мужского.

Методы исследования

Можно выделить четыре основных блока методов, которые были использованы для оценки исследуемых параметров.

Первый блок — методы оценки параметров осознанной саморегуляции. Для этого был использован многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [7]. Он позволяет выявить степень развития осознанной саморегуляции и регуляторный профиль ее стилевых характеристик (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), а также особенности развития регуляторно-личностных свойств (гибкости, самостоятельности, ответственности).

Второй блок — методы исследования личностных характеристик респондентов. Для этого была использована русскоязычная версия Фрайбургского многофакторного личностного опросника (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar Freiburg Personality Inventory, 1963 г. — FPI) [2] (Форма В), адаптация А.А. Крылова, Т.И. Ронгинского, предназначенный для диагностики психических состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

Методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной [10] позволяет диагности-

ровать мотивационно-ценностную структуру личности, выявить наиболее значимые для респондента терминальные ценности и те жизненные сферы, в которых эти ценности могут быть реализованы. К основным диагностическим конструктам МТЖЦ относятся терминальные ценности и жизненные сферы.

Третий блок методов — исследование агрессивных проявлений. Опросник Басса-Дарки (A.N. Buss-Durkee Inventory, 1957 г.), предназначен для определения форм агрессивного поведения и личностных черт агрессивности человека [15].

Четвертый блок — методика «Определение социокультурной идентичности» (ОСКИ) О.В. Крупенко, О.В. Фролова (модифицированный вариант). Методика предназначена для определения социокультурной идентичности и позволяет определить этническую идентичность, региональную идентичность, склонность к расизму как сложный и противоречивый комплекс, во многом определяющий или объясняющий поведение конкретного человека в социуме [11].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS 21.0. Были использованы методы описательной статистики, корреляционный анализ, дисперсионный анализ и множественный регрессионный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

Данные, полученные в ходе проведенного исследования, позволяют дать оценку роли регуляторно-личностных характеристик в управлении агрессией. На первом этапе анализа данных был проведен дисперсионный анализ с тем, чтобы обосновать статистическую значимость различий регуляторно-

личностных показателей агрессивных проявлений у педагогов из разных регионов юга России.

Были обнаружены значимые различия по показателям агрессивных проявлений, а также по некоторым показателям осознанной саморегуляции, социокультурной идентичности, показателям личностных характеристик (см. табл. 1—4).

Данные, представленные в табл. 1, позволяют отметить значимые различия по всем шкалам инструментальной агрессии. У краснодарских педагогов более выражены, чем у респондентов из других регионов, показатели шкалы «Физическая агрессия» ($\mu=4,8$), у педагогов из Осетии показатели шкалы «Косвенная агрессия» ($\mu=4,8$), показатели шкалы «Вербальная агрессия» значительно отличаются у педагогов из Ставропольского края ($\mu=7$). Отмеченные показатели инструментальной агрессии не имеют высоких значений, но они более выражены, чем у респондентов из других регионов. Инструментальная агрессия для педагогов из представленных регионов выступает средством достижения нужного результата, поставленной цели, и с точки зрения нейрофизиологии данное поведение (инструментальная агрессия) не связано с подлинной агрессивностью.

Относительно низкие показатели средних значений по всем видам агрессии отмечены у респондентов из КБР, по шкалам «Физическая агрессия» у респондентов из КЧР ($\mu = 3,5$).

Обнаружены значимые различия по шкалам «Программирование» ($p=0,028$) «Гибкость» ($p=0,001$), «Самостоятельность» ($p=0,001$). Наиболее выражена потребность в продумывании способов своих действий и по-

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей агрессии

Регион	СК μ	КЧР μ	КК μ	КБР μ	СОА μ	All Grps	ANOVA, p-level
Физическая агрессия	4,5	3,5	4,8	3,6	4,6	4,2	0,0011
Косвенная агрессия	4,6	4,4	4,4	3,7	4,8	4,4	0,0283
Вербальная агрессия	7,0	6,2	5,4	4,9	6,1	5,9	0,0005

Примечание. Жирным шрифтом выделены относительно низкие показатели средних значений.

ведения (шкала «Программирование»; $\mu=6,1$) у педагогов из КЧР и СОА ($\mu=6,2$). Образовательные организации в данных регионах выступают очагами стабилизации межэтнических отношений для поддержания социально-политической, экономической целостности и общественного согласия в регионе.

Межэтническое взаимодействие детерминировано следующими основными стратегиями построения взаимоотношений: толерантное отношение, стратегии равностатусного взаимодействия и адаптации. Это обуславливает необходимость продумывать и четко планировать свою деятельность и систему взаимоотношений, выделять значимые условия достижения целей конструктивного взаимодействия, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем.

У краснодарских и ставропольских педагогов наибольшие значения получили шкалы «Гибкость» и «Самостоятельность». Самостоятельность и гибкость как регуляторно-личностные свойства позволяют данным педагогам в ситуации интенсивного взаимодействия культур, этносов, народов (большой приток

мигрантов, переселенцев из других регионов России) достаточно быстро вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Представленные выборки педагогов не отличаются по характеристике общего уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции (общий уровень саморегуляции находится в диапазоне средних значений — 24—32 балла; рис.), при высокой мотивации достижения поставленных целей данная профессиональная группа способна формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Отмечаются значимые различия по шкалам «Региональная идентичность», «Расовая толерантность». Для респондентов из КК и СК эти шкалы имеют относительно высокие показатели средних значений, что говорит о более выраженной степени этнической толерантности педагогов к представителям других культур и регионов. Относительно по-

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей осознанной саморегуляции

Регион	СК μ	КЧР μ	КК μ	КБР μ	СОА μ	All Grps	ANOVA p-level	критерий Крускала-Уоллиса
Планирование	5,6	6,3	6,3	5,9	6,3	6,1	0,1286	
Моделирование	4,5	4,7	5,2	5,2	4,9	5,0	0,1633	
Программирование	5,4	6,1	5,6	5,8	6,2	5,8	0,0508	0,0281
Оценка результатов	4,9	5,2	4,8	4,9	5,0	5,0	0,8288	
Гибкость	6,2	5,1	6,4	5,6	5,9	5,8	0,0011	0,0056
Самостоятельность	5,7	4,9	5,7	4,5	4,8	5,1	0,0010	0,0028

Примечание. Жирным шрифтом выделены относительно высокие показатели средних значений.

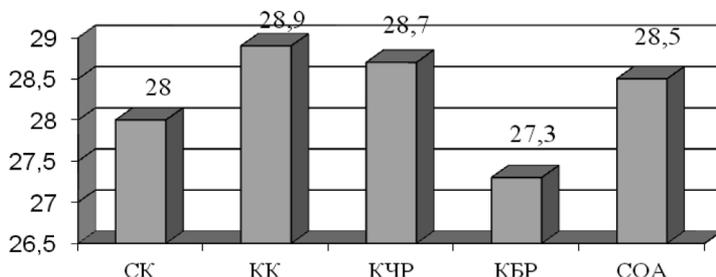


Рис. Общий уровень саморегуляции

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей социокультурной идентичности

Регион	СК μ	КЧР μ	КК μ	КБР μ	СОА μ	All Grps	ANOVA p-level
Социокультурная идентичность	39,7	37,0	41,0	40,1	38,6	39,3	0,0653
Региональная идентичность	11,2	9,7	12,3	9,7	10,7	10,7	0,0000
Расовая толерантность	13,4	11,6	15,7	12,4	12,6	13,2	0,0000

Примечание. Жирным шрифтом выделены относительно высокие показатели средних значений.

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей личностных характеристик

Регион	СК μ	КЧР μ	КК μ	КБР μ	СОА μ	All Grps	ANOVA p-level
Застенчивость	6,0	6,7	4,2	4,9	6,7	5,6	0,0000
Открытость	6,0	5,1	8,5	6,8	5,1	6,3	0,0000
Экстраверсия — интроверсия	5,3	4,2	6,3	5,5	4,1	5,1	0,0000
Эмоциональная лабильность.	6,1	5,6	6,8	5,8	5,5	6,0	0,0156
Маскулинизм — феминизм	5,0	4,1	8,3	6,8	4,2	5,8	0,0000
Активные социальные контакты	45,9	41,6	38,2	40,9	44,2	42,0	0,0000
Достижение	45,6	43,6	39,3	41,1	45,9	42,9	0,0000
Креативность	45,7	42,6	34,5	39,6	43,2	40,8	0,0000
Высокое материальное положение	48,0	46,8	44,8	43,8	49,3	46,4	0,0005
Сохранение собственной индивидуальности	63,6	63,7	41,3	40,1	66,1	54,0	0,0000

Примечание. Жирным шрифтом выделены относительно высокие показатели средних значений.

вышенный уровень региональной идентичности указывает на сходство социальных черт, ценностей и норм у представителей данных регионов (согласно ключу методики). Это особенно актуально для таких локальных социумов, как СК и КК.

Обнаружены значимые различия по всем личностным показателям. Относительно высокие показатели средних значений показателей «открытость» ($\mu=8,5$), «экстраверсия» ($\mu=6,3$), «эмоциональная лабильность» ($\mu=6,8$), «маскулинность» ($\mu=8,3$) отмечены у педагогов КК. Согласно ключу методики, респондентов данного региона можно характеризовать как доверительно-откровенных в ситуации взаимодействия с окружающими людьми, в поведении они учтивы, вежливы и деликатны, стараются не причинять другим людям неудобств, они достаточно смелы, предприимчивы, стремятся к самоутверждению, склонны к быстрым, решительным действиям. Данный факт может быть обусловлен

спецификой южного региона, граничащего с республиками СКФО.

Ставропольские и осетинские педагоги характеризуются выраженными стремлениями: к активным социальным контактам, к установлению благоприятных взаимоотношений, созданию атмосферы доверия ($\mu=45,9$; $\mu=44,2$); реализации своих творческих возможностей ($\mu=45,7$; $\mu=43,2$); достижению конкретных и ощутимых результатов, часто для повышения самооценки, статуса ($\mu=45,6$; $\mu=45,9$); возможно более высокому уровню своего материального благосостояния ($\mu=48,0$; $\mu=49,3$). Предполагаем, что данные позиции обусловлены ситуацией необходимости сохранения уникальности, значимости, культурной самобытности своих регионов, территориально расположенных на стыке христианского и исламского культурных миров.

На следующем этапе анализа данных был проведен множественный регрессионный анализ с целью выявления регуляторных и

личностных предикторов агрессии. В результате были построены три регрессионные модели для трех видов агрессии (физическая, вербальная, косвенная).

В качестве предикторов рассматривались:

- регуляторные переменные (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность);

- показатели социокультурной идентичности (этническая, региональная идентичность, расизм);

- личностные характеристики (застенчивость, открытость, экстраверсия-интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулинизм — феминизм);

- жизненные ценности (активные социальные контакты, достижения, креативность, высокое материальное положение).

В табл. 5 представлены основные параметры регрессионной модели для переменной «Физическая агрессия».

Из табл. 5 следует, что значимыми предикторами физической агрессии выступают: регуляторные процессы «программирование», «оценка результатов»; регуляторно-личностное свойство «гибкость»; личностные характеристики «застенчивость», «открытость»; жизненная ценность «высокое материальное положение», а также «социокультурная» и «региональная идентичность». Данная модель объясняет 31,6 % дисперсии. Низкие значения шкалы «Физическая агрессия» отмечены у педагогов КБР, КЧР. Пассивно-оборонительный тип реагирования на обыч-

ные жизненные ситуации («застенчивость» $b = -0,239$), сложившиеся культурные ценности и нормы, солидарность с земляками в вопросах особых качеств вероисповедания, местообитания, быта, взаимодействия с представителями других культур и народностей («региональная идентичность» $b = -0,216$), во многом определяют или объясняют поведение данных педагогов. Сформированная устойчивость субъективных критериев оценки результатов своей деятельности («оценка результатов» $b = -0,291$) позволяет педагогам из данных республик гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности и успешно управлять агрессивным состоянием.

Значимыми предикторами для переменной «Косвенная агрессия» выступили «программирование», «маскулинизм — феминизм», «расовая толерантность», «сохранение собственной индивидуальности». Данная модель объясняет 31,6 % дисперсии. В табл. 6 представлены относительно высокие значения по данной шкале у респондентов из СОА ($\mu = 4,8$); ниже, чем у представителей других регионов, — у респондентов из КБР ($\mu = 3,7$).

Для педагогов из СОА характерны агрессивные действия, направленные на объекты, принадлежащие тому или иному лицу, на которого агрессия, в конечном счете, и направлена (непрямая агрессия), программируются («программирование»; $b = 0,151$), т. е. продумываются способы действий и поведения для достижения намеченных целей, психическая деятельность протекает преимущественно по мужскому типу («маскулинизм»;

Таблица 5

Регрессионная модель зависимой переменной «Физическая агрессия»

Зависимая переменная	R ²	Скорректированный R ²	F	Значимые предикторы	b	t	p-value
Физическая агрессия	0,3161	0,2712	7,034	Программирование	0,139	2,141	0,0334
				Оценка результатов	-0,291	-4,379	0,0000
				Гибкость	0,186	2,844	0,0049
				Застенчивость	-0,239	-3,243	0,0014
				Открытость	0,206	3,278	0,0012
				Высокое материальное положение	0,256	2,895	0,0042
				Социокультурная идентичность	0,133	2,064	0,0402
Региональная идентичность	-0,216	-3,294	0,0012				

Таблица 6

Регрессионная модель зависимой переменной «Косвенная агрессия»

Зависимая переменная	R ²	Скорректированный R ²	F	Значимые предикторы	b	t	p-value
Косвенная агрессия	0,3161	0,1303	4,1039	Программирование	0,151	2,315	0,0215
				Маскулинизм—феминизм	0,163	2,053	0,0412
				Расовая толерантность	-0,134	-2,007	0,0460
				Сохранение собственной индивидуальности	0,293	2,875	0,0044

Таблица 7

Регрессионная модель зависимой переменной «Вербальная агрессия»

Зависимая переменная	R ²	Скорректированный R ²	F	Значимые предикторы	b	t	p-value
Вербальная агрессия	0,5877	0,3453	10,365	Планирование	-0,195	-3,397	0,0008
				Сохранение собственной индивидуальности	0,389	5,763	0,0000
				Экстраверсия-интроверсия	0,276	4,143	0,0000
				Готовность к риску	0,1701	2,820	0,0052

b = 0,163), преобладают собственные мнения, взгляды, защищается своя неповторимость и независимость (показатель «сохранение собственной индивидуальности»; b = 0,293). Убежденность в том, что принадлежность к определенной этнической группе не имеет решающего значения для ограничения прав других («расовая толерантность»; b = -0,134), в итоге приводит к сдерживанию косвенных форм агрессии.

В таблице 7 представлен состав регрессионной модели «Вербальная агрессия», который включает в себя следующие предикторы: «самостоятельность», «планирование», «сохранение собственной индивидуальности», «экстраверсия — интроверсия», «готовность к риску». Как и в предыдущей модели, показатели данного вида агрессии относительно ниже у респондентов из КБР (см. табл. 1), относительно высокие у респондентов из СК (см. табл. 1).

Вербальная агрессия обусловлена преобладанием у респондентов собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защитой своей неповторимости и независимости («сохранение собственной индивидуальности»; b = 0,389), выраженной экстравертированностью личности (b = 0,276), готовностью к риску (b = 0,171), недостаточной сформированностью потребности в планиро-

вании своих действий и поведения («планирование»; b = -0,195). Готовность к выдвижению и удержанию целей, сформированная потребность в осознанном планировании своих поступков (регуляторный процесс «планирование») выступает одним из значимых предикторов управления вербальной агрессией.

Выводы

Рассмотрение вопроса о роли регуляторно-личностных характеристик в управлении агрессией в контексте кросскультурного сопоставления позволило выявить ряд характерных особенностей.

Во-первых, отмечены принципиальные различия в агрессивных проявлениях респондентов из разных регионов юга России. Повышенная идентификация с социальными требованиями, строгое соблюдения этических и этнических норм в поведении и деятельности, сдержанность и уважительное отношение к установленным нормам и ценностям социума могут выступать для педагогов из КБР и КЧР регуляторными механизмами их поведения.

Во-вторых, обнаружены значимые различия в показателях осознанной саморегуляции. У педагогов из КЧР и СОА выражена необходимость продумывать и четко планировать свою деятельность, выделять значимые условия до-

стижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем (регуляторный показатель «программирование»), для сохранения стабильности межэтнических отношений в данных регионах, для поддержания социально-политической, экономической целостности и общественного согласия. Наибольшие значения шкал «Гибкость» и «Самостоятельность» отмечены у педагогов из СК и КК. Самостоятельность и гибкость как регуляторно-личностные свойства позволяют данным педагогам в ситуации интенсивного взаимодействия культур, этносов, народов достаточно быстро вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

В-третьих, осознанная саморегуляция является значимым предиктором управления агрессией. При этом важно учитывать, что роль саморегуляции в управлении разными видами агрессии может быть различна. Так, для физической агрессии важным предиктором выступает регуляторный показатель «оценка результатов», а для вербальной агрессии — «планирование». Осознанное планирование педагогом своей деятельности, реалистичность, детализированность планов, устойчивость субъективных критериев и адекватная оценка полученных результатов, оценка причин, приведших к данному результату, — снижают вероятность агрессивных проявлений.

В-четвертых, из личностных характеристик представленной выборки педагогов значимый

вклад в управление агрессией вносят расовая толерантность, региональная идентичность и предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающие по пассивно-оборонительному типу. Избегание рискованных ситуаций, предпочтение широкому общению узкий круг старых, проверенных друзей, ассоциирование себя с некоей социальной, расовой или этнической группой, повышенная идентификация с социальными требованиями, строгое соблюдение этических и этнических норм в поведении и деятельности, сдержанность и уважительное отношение к установленным нормам и ценностям социума, убежденность в том, что принадлежность к определенной этнической группе не имеет решающего значения для ограничения прав других, — выступают регуляторными механизмами поведения.

Установлено, что в индивидуально-личностных особенностях педагогов, принадлежащих к различным этническим общностям, отражена специфика региональной и этнической культуры, представителем которой является субъект. Этническая и региональная культура, представленная в традициях, обычаях нормативах, задает основной вектор и эталоны субъективного оценивания значимости отдельных составляющих социального пространства и потому может рассматриваться как один из факторов его резистентности к стрессу и социальным влияниям.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-06-00882 «Роль осознанной саморегуляции в управлении агрессией в профессиональной педагогической деятельности: дифференциальный и кросскультурный аспекты»).

Литература

1. Банщикова Т.Н., Моросанова В.И. Региональная специфика индивидуально-типологических особенностей взаимосвязи саморегуляции и агрессии у педагогов // Вестн. Северо-Кавказ. фед. ун-та. 2016. № 1 (52). С. 114—121.
2. Батаршев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 336 с.
3. Берри Д. и др. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Берри Д., Пуртинга А., Сигалл М., Дасен П. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 560 с.

4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
5. Кудрявцев И.А., Ратинова Н.А. Криминальная агрессия (экспертная типология и судебно-психологическая оценка). М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 192 с.
6. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности и саморегуляция агрессивного поведения // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 45—55.
7. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когнито-Центр, 2004. 44 с.

8. Моросанова В.И., Гаралева М.Д. Проявление саморегуляции в различных видах агрессивного поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. № 6. С. 12—19.
9. Семечкин Н.И. Агрессия — доминирующий способ существования человека // Ананьевские чтения — 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции (г. Санкт-Петербург, 18—20 октября 2011 г.) / Отв. ред. А.Л. Свенцицкий. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2011. С. 31—33.
10. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. 2001. № 4. С. 9—30.
11. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии: Учебно-метод. пособие. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2011. 238 с.
12. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 551 с.
13. Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.А., Черемисин О.В. Саморазрушающее поведение у подростков: пути исследования, проблемы и разработка методов психотерапии // Саморазрушающее поведение у подростков. Л.: Изд-во «Ленинградский психоневрологический институт», 1991. С. 112—117.
14. Berry J.W., Poortinga Y.H., Pandey J. Handbook of Cross-cultural Psychology: Basic Processes and Human Development^ 2nd ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1997. P. 41—68.
15. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // Journal of Consulting Psychology. 1957. № 21. P. 343—348.
16. Dorsky F., Taylor S. Physical aggression as a function of manifest anxiety // Psychonomic Science. 1972. № 27. P. 103—104.
17. Knott P.D., Lasater L., Shuman R. Aggression-guilt and conditionability for aggressiveness// Journal of Personality. 1974. № 42. P. 332—344.
18. Matsumoto D., van de Vijver F.J.R. (Eds.). Cross-cultural Research Methods in Psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011. P. 46—70.

Cross-Cultural Approach to the Study of Self-Regulatory Personality Predictors of Aggression

Banshchikova T.N.*,

North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia,
sevkav@mail.ru

Fomina E.A.**,

North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia,
fea30@mail.ru

Morosanova V.I.***,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
morosanova@mail.ru

The paper presents data of an empirical study of the relationship between aggressive manifestations and self-regulatory personality characteristics of teachers. It is assumed that the features of aggressive manifestations are determined by personal characteristics and the cultural context of the teachers' lives. The level of self-regulation development is also shaped by sociocultural conditions. The study involved 278 teachers aged 20—72 years from the Stavropol and Krasnodar territories and from the republics of North Ossetia-Alania, Karachaevo-Cherkessia, and Kabardino-Balkaria. The system of research methods was based on the integration of nomothetic and ideographic approaches and included observation and psychological testing. The study revealed certain differences in aggressive manifestations among the respondents from different regions of southern Russia. It was found that the level of conscious self-regulation development is not an invariant and has its cross-cultural specifics. Indicators of conscious self-regulation (planning, evaluation of results), racial tolerance and restraint in risk situations are significant predictors of aggression management.

Keywords: cross-cultural approach, socio-cultural identity, life values, conscious self-regulation, aggression, educators, self-regulatory personality predictors.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 11-06-00241 "The Role of Conscious Self-Regulation in Aggression Management in Teachers: Differential and Cross-Cultural Aspects").

References

1. Banshchikova T.N., Morosanova V.I. Regional'naya spetsifika individual'no-tipologicheskikh osobennostei vzaimosvyazi samoregulyatsii i agressii u pedagogov [Regional specificity of individual-typological features of the relationship of self-control and aggression from

For citation:

Banshchikova T.N., Fomina E.A., Morosanova V.I. Cross-Cultural Approach to the Study of Self-Regulatory Personality Predictors of Aggression. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 87—98. doi: 10.17759/pse.2017220608 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Banshchikova Tatyana Nikolaevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Research and Educational Center for Psychological Support of Professional Development, North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia, E-mail: sevkav@mail.ru

** *Fomina Elena Alekseevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Research and Educational Center for Psychological Support of Professional Development, North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia, E-mail: fea30@mail.ru

*** *Morosanova Varvara Il'ichna*, PhD in Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, E-mail: morosanova@mail.ru

- teachers]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta [Bulletin of the North Caucasus Federal University]*, 2016, no. 1 (52), pp. 114—121.
2. Batarshv A.V. Temperament i kharakter: Psikhologicheskaya diagnostika [Temperament and character: Psychological diagnostics]. Moscow.: VLADOS-PRESS, 2001. 336 p.
 3. Berri D., Purtinga A., Sigall M., Dasen P. Krosskul'turnaya psikhologiya. Issledovaniya i primeneniye [Cross-cultural psychology. Research and Application]. Kharkiv: Publ. Gumanitarniy tsentr, 2007. 560 p.
 4. Vygotskii L.S., Luriiya A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Sketches on the history of behavior: A monkey. Primitive. Child]. Moscow: Publ. Pedagogika-Press, 1993. 224 p.
 5. Kudryavtsev I.A., Ratinova N.A. Kriminal'naya agressiya (ekspertnaya tipologiya i sudebno-psikhologicheskaya otsenka) [Criminal aggression (expert typology and forensic psychological assessment)]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 2000. 192 p.
 6. Morosanova V.I. Individual'nye osobennosti i samoregulyatsiya agressivnogo povedeniya [Individual features of self-control and aggressive behavior]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2009, no. 3, pp. 45—55.
 7. Morosanova V.I. Oprosnik «Stil' samoregulyatsii povedeniya» [The questionnaire «Style of self-control behavior»] (SSPM): rukovodstvo. Moscow: Publ. Kognito-Tsentr, 2004. 44 p.
 8. Morosanova V.I., Garaleva M.D. Proyavlenie samoregulyatsii v razlichnykh vidakh agressivnogo povedeniya [The manifestation of self-control in various types of aggressive behavior]. *Zhurnal prikladnoi psikhologii [Journal of Applied Psychology]*, 2004, no. 6, pp. 20 — 26.
 9. Semechkin N.I. Agressiya — dominiruyushchii sposob sushchestvovaniya cheloveka [Aggression — dominant mode of human existence]. *Anan'evskie chteniya — 2011. Sotsial'naya psikhologiya i zhizn': Materialy nauchnoi konferentsii (g. Sankt-Peterburg, 18—20 oktyabrya 2011 g.) [Anan'evskij reading — 2011. Social Psychology and Life: Proceedings of the conference]*. Svetsitskii A.L. (ed.). Saint-Petersburg.: Publ. Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2011, pp. 31—33.
 10. Sopov V.F., Karpushina L.V. Morfologicheskii test zhiznennykh tsennostei [Morphological life values test]. *Prikladnaya psikhologiya [Applied psychology]*, 2001, no. 4, pp. 9—30.
 11. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. Metody etnicheskoj i krosskul'turnoi psikhologii: uchebno-metodicheskoe posobie [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow: Publ. Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2011. 238 p.
 12. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti [Anatomy of the human destructiveness]. Moscow: Publ. Respublika, 1994. 551 p.
 13. Eidemiller E.G., Kulakov S.A., Cheremisin O.V. Samorazrushayushchee povedenie u podrostkov: puti issledovaniya, problemy i razrabotka metodov psikhoterapii [Self-destructive behavior in adolescents: a journey of exploration, development problems and methods of psychotherapy]. *Samorazrushayushchee povedenie u podrostkov [Self-destructive behavior in adolescents]*. Leningrad.: Publ. Leningradskii psikhonevrologicheskii institut, 1991, pp. 112—117.
 14. Bery J.W., Poortinga Y.H., Pandey J. Handbook of Cross-cultural Psychology: Basic processes and human development. (2nd ed.). Boston, MA: Allyn. Bacon, 1997, pp. 41—68.
 15. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 1957, no. 21, pp. 343—348.
 16. Dorsky F., Taylor S. Physical aggression as a function of manifest anxiety. *Psychonomic Science*, 1972, no. 27, pp. 103—104.
 17. Knott P.D., Lasater L., Shuman R. Aggression-guilt and conditionability for aggressiveness. *Journal of Personality*, 1974, no. 42, pp. 332—344.
 18. Matsumoto D., van de Vijver F.J.R. (Eds.). Cross-cultural research methods in psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011, pp. 46—70.

Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы

Попова С.И.*,

ФГБОУ ВО ЧГУ, Череповец, Россия,
psvetlana2015@mail.ru

Проблема развития способности подростка к саморегуляции представлена как процесс поддержки благоприятных и преобразования неблагоприятных эмоциональных состояний, адекватных выстраиваемой совместной деятельности. Обращается внимание на то, что поскольку проживание учащимся интенсивных эмоциональных состояний препятствует его личностному становлению, задача развития саморегуляции является особенно актуальной. Проверялось предположение о том, что развитие саморегуляции способствует овладению подростком способностями распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния, расширению спектра используемых им способов. Утверждается, что создание подростком оперативных образов объекта в конкретной ситуации оказывает опосредованное влияние на преобразование проживаемых им эмоциональных состояний. Выявленные психолого-педагогические условия реализовывались в социально-ролевых формах групповой деятельности, методах и средствах развития саморегуляции. На основе выделенных критериев оценивается эффективность развития способности подростка к саморегуляции, анализируются результаты опытно-экспериментальной работы. Делается вывод о том, что идеи, представленные в статье, могут быть использованы при формировании регулятивных универсальных учебных действий с позиций развития у школьника способности произвольно и осознанно регулировать эмоциональные состояния в условиях реализации ФГОС основного общего образования.

Ключевые слова: способность школьника к саморегуляции, образовательный процесс, эмоциональные состояния, оперативный образ.

Формулировка проблемы

Неустойчивость социальной ситуации в мире, переоценка многих нравственных ориентиров вызывают постоянное напряжение человека. Длительное проживание школьни-

ком острых и интенсивных эмоциональных состояний опасно для него самого и окружающих [1; 3; 12].

Организация образовательного процесса теоретически предполагает создание и под-

Для цитаты:

Попова С.И. Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 99—108. doi: 10.17759/pse.2017220609

* Попова Светлана Игоревна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского сектора, Череповецкий государственный университет (ФГБОУ ВО ЧГУ), Череповец, Россия. E-mail: psvetlana2015@mail.ru

держку эмоционального благополучия учащихся. В образовательном процессе школ реализуется программа воспитания и социализации, но в основном она предполагает проведение эпизодических воспитательных мероприятий. Педагог акцентирует внимание на правильности поведения и действий учащихся. Отсутствует акцент на учете динамики эмоциональных состояний школьника [11].

Высказывания подростка о школе можно сформулировать следующим образом: «Меня настоящего никто не видит». Не будучи «увиденным», учащийся и не получает необходимой своевременной поддержки, наблюдается процесс его отчуждения от школы («Мне хорошо на уроке..., когда меня там нет»). Все это в итоге способствует задержке его личностного развития и порождает неприятие молодого человека обществом [12].

Перед современной школой остро встала проблема необходимости выстраивания образовательного процесса на основе учета динамики эмоциональных состояний школьников и развития их способности к регуляции собственных эмоциональных состояний, которые предваряют процессы осмысления и действия.

Вопросы саморегуляции изучаются учеными в основном с позиций произвольности (В.А. Иванов, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.) [5; 6; 7]. При организации образовательного процесса педагогу важно учитывать произвольность проявлений учащегося.

Анализ исследований позволяет констатировать, что в основном преобладает изучение проблемы саморегуляции неблагоприятных состояний учащихся (Л.С. Акоюн, А.А. Данилков, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан и др.) [1; 4; 9; 13]. Вместе с тем современная социальная реальность, особенности возрастного развития подростка требуют развития его способности к саморегуляции благоприятных и неблагоприятных эмоциональных состояний с учетом спонтанной формы выражения отношений к миру, другим людям, самому себе. Как следствие, актуализируется потребность в организации образовательного процесса на основе учета динамики эмоциональных состояний подростка и опосредованного разви-

тия его способности к регуляции собственных эмоциональных состояний.

Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе

Способность подростка к саморегуляции оказывает влияние на характер (выстраивание отношений с окружающим миром) и результат образовательного процесса (развитие ценностных ориентаций и повышение успеваемости учащегося). Эмоциональные состояния во многом определяют его отношения с окружающим миром и характеризуются также смысловой природой [8].

Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе реализуется как целенаправленный процесс поддержки благоприятных (оказывают влияние на успешность деятельности) и преобразования неблагоприятных (препятствуют достижению результата) эмоциональных состояний школьника в разных видах его урочной и внеурочной деятельности (на уроке, в ситуациях свободного общения, на занятиях в секции и т. д.). В итоге образовательный процесс реализуется как последовательный целостный процесс, в противовес фрагментарным, периодическим воздействиям.

Все вышеизложенное стало основанием для выделения одной из основных задач обсуждаемой темы и целью данной статьи — представить опыт опосредованного развития способности подростка произвольно и осознанно регулировать собственные эмоциональные состояния на основе конструирования им оперативных образов объекта в конкретной ситуации.

Традиционно педагогическое влияние реализуется в словесной форме (просьба, приказ, распоряжение и т. д.), обращение педагога к образу облегчает восприятие и понимание учащимися информации, способствует самостоятельному выстраиванию им собственных оперативных образов в конкретной ситуации.

В рамках данной работы значимыми являются следующие теории: регулирующей функции образа в деятельности человека (Д.А. Ошанин и др.) [10], смысловой саморе-

гуляции посредством образа (М.А. Холодная и др.) [15].

Оперативный образ объекта отражает смысл действия [2]. В исследовании образ рассматривается как механизм развития способности школьника к саморегуляции эмоциональных состояний. Под оперативным образом понимается специфический образ объекта, выявляемый в процессе выполнения учащимся действия в конкретной ситуации и предъявляемый педагогом в процессе организации совместной деятельности. В процессе развития способности подростка к саморегуляции оперативный образ выполняет ориентирующую и регулирующую функции.

Посредством обращения к системе оперативных образов школьника педагог выявляет его картину мира. Это становится возможным через распознавание, интерпретацию показателей эмоциональных состояний учащегося в контексте ситуации (вегетативные сдвиги, экспрессивные, поведенческие, направленность внимания и т. д.) и соотнесение их со значимым для подростка оперативным образом объекта в данной ситуации.

Выявляя образ объекта учащегося и соотнося его с динамикой проживаемых им эмоциональных состояний, педагог помогает подростку расширить спектр образов как картину мира.

Например, в процессе совместной деятельности школьники анализируют картины И.К. Айвазовского, отмечают, как художник стремился в мельчайших оттенках передать движения морской волны во время бури и полнок штиля. Учащиеся обсуждают, что хотел И.К. Айвазовский сообщить зрителю? Может быть, изображение моря в различные времена года — это отображение состояния души человека? Или море — это время жизни как постоянное изменение?

Педагог через обращение к оперативным образам объекта, выделение его существенных и сущностных признаков демонстрирует возможное вариативное прочтение объектов окружающего мира. Он опосредованно помогает подростку осуществить образное «наведение».

Для поддержки или преобразования эмоциональных состояний школьника через об-

ращение к оперативным образам объектов постепенно осуществляется расширение и изменение картины мира подростка. При этом педагог учитывает, что ориентирует не образ, а модифицированная этим образом картина мира [14].

В процессе совместной деятельности осуществляется конструирование различных оперативных образов одного и того же объекта. С целью развития у подростка способности к саморегуляции посредством вариативного восприятия объектов окружающего мира педагог инициирует самостоятельный подбор учащимся оперативных образов.

Источниками смыслообразования являются базовые ценности (Человек, Жизнь, Человечество, Природа, Мое Я и т. д.) и инструментальные ценности культуры, которые предъявляет педагог, основываясь на динамике эмоциональных состояний школьника. В результате взрослый опосредованно оказывает влияние на развитие способности подростка к саморегуляции.

В ситуации переживания и проживания школьником благоприятных состояний (сосредоточенности, вдохновения, увлеченности и т. д.) педагог принимает воспринимаемый обучающимся образ объекта и при необходимости усиливает его значимость («Действительно, экзамен — это волнение, но это и возможность проверить собственные силы»).

Если подросток проживает неблагоприятные эмоциональные состояния (злость, агрессию, страх и т. д.), которые тормозят или препятствуют достижению результата, педагог помогает ему расширить спектр образов объекта и тем самым постепенно преобразовать проживаемое состояние, снизить эмоциональный накал («Экзамен позволяет проверить уровень усвоения материала, систематизировать полученные знания. Это переход к новому этапу нашей деятельности»).

Процедура проведения исследования

Для выявления факторов, влияющих на эмоциональное благополучие учащихся, было проведено пилотное исследование на базе общеобразовательных школ г. Москвы, Московской (г. Ступино, г. Воскресенск) и Вологодской (г. Вологда, г. Череповец) обла-

стей. В исследовании участвовали школьники пятых, восьмых и десятых классов. Всего 796 человек. Анализ результатов показал, что с возрастом у учащихся снижается желание активно действовать в рамках учебной деятельности, фиксируется снижение интереса на уроке, возрастает эмоциональное неблагополучие (тревожность, скука, апатия, страх не справиться с заданием) [11].

Педагог учитывает, что в ситуациях переживания и проживания школьником неблагоприятных состояний процессы самостоятельного смыслообразования затруднены, а это приводит к фрустрации — агрессивным высказываниям, потере активности, негативной самооценке и т. д. В процессе инициирования педагогом смены оперативного образа объекта как значимого для учащегося изменяется и восприятие им картины мира.

На основе результатов пилотного исследования с целью развития у подростка способности к произвольной и осознанной саморегуляции эмоциональных состояний выстраивалась опытно-экспериментальная работа с учащимися пятых и седьмых классов г. Череповца Вологодской области.

В работе проверялось предположение о том, что развитие саморегуляции подростка в образовательном процессе способствует овладению им способностями распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния, а также расширению спектра используемых им способов, содействующих разрешению проблемы.

В ходе исследования были определены контрольная и экспериментальная школы. Предварительно в рамках курсов повышения квалификации педагогов экспериментальной школы прошли обучение в объеме 72 ч по программе «Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника», которое включало в себя изучение теории, методики и технологии данной проблемы [11].

Обе школы выстраивали деятельность по программам воспитания и социализации, но в контрольной школе процесс воспитания ограничивался проведением мероприятий. В экспериментальной школе педагогами активно реализовывался процесс развития способности учащегося к саморегуляции эмоциональ-

ных состояний, который охватывал все виды урочной и внеурочной деятельности.

На основе теоретического анализа мы определили критерии оценки эффективности развития способности подростка к саморегуляции и подобрали соответствующие диагностические методики.

Степень распознавания учащимся эмоциональных состояний другого человека выявлялась с помощью методики А.Я. Чебыкина «Распознавание выражения эмоций и эмоциональных состояний» (первая серия).

Самооценка эмоциональных состояний школьника изучалась на основе методики А.О. Прохорова «Психические состояния школьников».

Уровень адекватности контекстуальной интерпретации эмоциональных состояний определялся по методике А.М. Щетининой «Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека».

Выбор школьником способов саморегуляции эмоциональных состояний, содействующих разрешению проблемы, выявлялся на основе методики С.И. Поповой «Способы саморегуляции эмоциональных состояний».

Для оценки эффективности проведенной работы были использованы данные повторной диагностики, самоотчеты учащихся.

Формирующая деятельность с подростками осуществлялась на основе учета особенностей социальной ситуации развития, динамики эмоциональных состояний подростка, целостного влияния на его эмоциональную, рациональную и практически-действенную сферы.

Коллективом педагогов-предметников, классных руководителей процесс развития саморегуляции подростка выстраивался в условиях естественно протекающих урочной и внеурочной деятельности. В рамках внеклассных занятий реализовывались курсы: «Я и мир вокруг» (для пятиклассников), «Философия жизни» (для семиклассников).

Результаты проведенного формирующего эксперимента показали, что наиболее эффективными в процессе развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний являются *социально-ролевые формы групповой деятельности*. Подросткам

предлагался сюжет, содержащий нравственное противоречие, которое требовало решения на уровне осмысления, выражения отношений к миру, выполнения действий и выстраивания собственного поведения. Реализация данных форм предполагала ценностный выбор, освоение школьниками практического опыта решения проблем жизни.

Подросток не только воспроизводил явления и события жизни в конкретной ситуации, но и проживал различные эмоциональные состояния с позиции роли, выстраивал соответствующие отношения, конструировал способы саморегуляции в сложных жизненных условиях. В результате он осваивал разные социальные роли как социально принимаемое и ожидаемое от человека в определенных обстоятельствах поведение с соответствующими характеристиками, которые диктуются конкретными условиями (члена спортивной команды, родителя, начальника, подчиненного и т. д.). В процессе участия в социально-ролевых формах групповой деятельности подросток учится осмысливать собственные действия и действия других людей, выражать отношения с позиции этических норм. Постепенно развиваются способности учащегося к целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе.

Процесс развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний осуществлялся посредством обращения к различным методам активного социального обучения (метод проблемных ситуаций, групповой тренинг, метод инцидента, деловые игры, метод тренировки чувствительности и др.), которые предполагают: осмысление и ценностную оценку объектов и явлений, проживание эмоциональных отношений, обретение практического опыта выражения отношений к объекту с позиции ценностей. Все формы и методы органично встраивались в урочную, досуговую и другие виды групповой деятельности, позволяя создавать смысловой контекст, конструировать и предъявлять оперативные образы объектов. В качестве средств использовались произведения литературы и искусства, научные открытия, традиции, символы, ритуалы, обращение к персоналиям и т. д.

Обсуждение результатов исследования

Работа была выполнена на базе экспериментальной и контрольной школ г. Череповца Вологодской области в 2015/16 учебном году. В ней отражены результаты, полученные на 117 участниках исследования.

Анализ изученных данных в целом выявил одинаковый исходный уровень по основным показателям в контрольных и экспериментальных группах. Экспериментальную группу учащихся пятых классов составили 29 человек, контрольную группу — 30 учащихся. В экспериментальной группе семиклассников было 30 учащихся, в контрольной группе — 28 учащихся.

Значимость изменений основных показателей, полученных в конце учебного года в экспериментальных группах, представлена в табл.

В ходе развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний отмечены значимые изменения по всем показателям у пятиклассников и семиклассников экспериментальной группы. Более выражена динамика по показателю «распознавание эмоциональных состояний другого человека».

В контрольных группах изменения отмечаются, но статистической значимости они не имеют. У подростков обеих возрастных групп снизились результаты по показателю «самооценка эмоциональных состояний», у семиклассников также фиксируется снижение изменений по показателю «выбор школьником способов саморегуляции эмоциональных состояний».

На основе сопоставления экспрессивных и вегетативных показателей, анализа переживаний в контексте ситуации подростки овладели умениями распознавать и интерпретировать собственные эмоциональные состояния и состояния другого человека. Вместе с тем следует отметить, что им легче распознать и интерпретировать эмоциональные состояния другого, чем собственные состояния, особенно в сложных ситуациях.

Выбор подростками способов саморегуляции эмоциональных состояний характеризуется разнообразием по форме выражений и не ограничивается использованием защитных способов, бездействием, отвлечением и переключением внимания (в сравнении с

Таблица

Значимость изменений показателей развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний

Критерий	Показатель	ϕ^* (V класс)	ϕ^* (VII класс)
Степень распознавания эмоциональных состояний другого человека	Распознавание эмоциональных состояний другого человека	2,52**	3,55**
Самооценка эмоциональных состояний	Самооценка эмоциональных состояний	1,97*	1,69*
Уровень адекватности контекстуальной интерпретации эмоциональных состояний	Адекватность контекстуальной интерпретации	1,71*	2,11*
Выбор способов саморегуляции, содействующих разрешению проблемы	Выбор школьником способов саморегуляции эмоциональных состояний	2,00*	2,06*

Примечание. * — обнаружены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$; ** — обнаружены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,01$.

предварительным этапом исследования). Самооценка учащимся проживаемых им эмоциональных состояний и сопоставление их с содержанием деятельности способствуют расширению спектра используемых способов, содействующих разрешению проблемы.

В целом анализ результатов формирующего эксперимента показал, что для пятиклассников характерны: эмоциональная отзывчивость, активность и инициативность при выстраивании социальных контактов; стремление к исследованию собственного внутреннего мира; освоению новых форм поведения с ориентацией на эмоциональные состояния другого человека; интерес к конструированию способов саморегуляции эмоциональных состояний, ориентированных на разрешение проблемы; стремление к самостоятельному познавательному поиску при решении поставленных задач, к объяснению переживаний человека с позиции ценностей культуры, осмыслению окружающего мира и своего Я в этом мире.

В процессе организуемой деятельности семиклассники стремятся к выстраиванию конструктивных отношений с окружающим миром, интенсивному проживанию и осмыслению собственной жизни. Они обнаруживают связь собственных переживаний с действиями, стремятся выстраивать логику проявления своей субъектности, осмысливать перспективы собственной жизни. Для подростков характерны эмоциональная под-

вижность, изменчивость, критичность восприятия окружающей действительности. Семиклассники достаточно откровенны, вместе с тем проявляется некоторая неуверенность в собственных силах, переживание конфликтных тенденций во внутреннем плане, что отразилось в конструировании способов саморегуляции эмоциональных состояний в экспериментальной группе.

В целом повысилась и успеваемость подростков в экспериментальных группах. Например, 30 % семиклассников закончили учебный год на «хорошо» и «отлично» (по сравнению с обучением их в шестом классе — 20% учащихся).

Для выявления динамики самочувствия подростков по окончании проведенного формирующего эксперимента им было предложено составить самоотчеты в произвольной форме.

Приведем пример самоотчета семиклассника.

Сергей В., 14 лет, на первом этапе исследования использовал в основном пассивно-защитные способы саморегуляции. «Сейчас стремлюсь больше слушать других, стараюсь прислушиваться к мнению сверстников и взрослых. Я стал меньше обвинять окружающих. Стараюсь спокойно анализировать ситуацию и только потом принимать решение, как поступить».

Данные результаты были получены в ходе проведения опытно-экспериментальной деятельности на основе создания следующих

психолого-педагогических условий: использовались опосредованные методы и средства, способствующие эмоциональному проживанию учащимся ценностных отношений к миру; осуществлялось оперирование подростком образами объектов с целью осмысления им глубинных вопросов жизни; вариативно и гибко реализовывались формы, средства и методы развития саморегуляции; актуализировалось осознание подростком роли эмоционального состояния в разрешении жизненных ситуаций; деятельность учащегося выстраивалась в логике «от совместной к совместно-распределенной деятельности и далее к самостоятельной» в границах поля его эмоционального благополучия [12].

Развитие способности подростка к саморегуляции происходило на основе согласованной реализации учителями-предметниками и классными руководителями описанных выше психолого-педагогических условий в образовательном процессе с учетом спонтанной формы выражения школьником отношений к миру, другому человеку, самому себе.

Выводы

Включение в образовательный процесс развития способности подростка к саморегуляции позволяет расширить пространство влияния, выстроить совместную деятельность педагога и учащихся на основе учета динамики эмоциональных состояний подростка. Обращение педагога к образу способствует самостоятельному выстраиванию подростком собственных оперативных образов в конкретной ситуации, что содействует развитию его саморегуляции.

Литература

1. Акопян Л.С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2011. 55 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
3. Власова Н.В. Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование

Оценивая динамику выбора подростками способов саморегуляции эмоциональных состояний, мы констатировали развитие способности к саморегуляции не как свершившегося, а как динамичного процесса, в результате которого у учащихся отмечается расширение спектра используемых ими способов саморегуляции эмоциональных состояний.

Развитие способности подростка к саморегуляции на основе согласованной деятельности учителей-предметников и классных руководителей влияет на характер (выстраивание отношений с окружающим миром) и результат образовательного процесса (развитие ценностных ориентаций и повышение успеваемости подростков). Деятельность школьника выстраивается как деятельность активного субъекта собственной жизнедеятельности, в том числе и в ситуации проживания им неблагоприятных эмоциональных состояний. Образовательный процесс реализуется как последовательный целостный процесс в противовес фрагментарным, периодическим воздействиям.

В исследовании обосновано положение о том, что педагог конструирует влияние не во имя послушания, а во имя деятельного развития школьника.

Идеи развития способности подростков к саморегуляции могут быть использованы в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий в аспекте развития у школьника способности произвольно и осознанно регулировать эмоциональные состояния в условиях реализации ФГОС основного общего образования.

- PSYEDU.ru. 2017.Т. 9. № 2. С. 70—83 doi: 10.17759/psyedu.2017090207.
4. Данилков А.А. Ситуативная тревожность у детей: возникновение и генезис, диагностика и опыт преодоления. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. 270 с.
 5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
 6. Конопкин О.А. Психические механизмы регуляции деятельности. М: Ленанд, 2011. 265 с.
 7. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132—144.

8. Мясичев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. 400 с.
9. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 448 с.
10. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / Под ред. В.И. Панова и Н.Л. Мориной. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. С. 7—27.
11. Попова С.И. Концепция педагогического регулирования эмоционального состояния школьника. Череповец: ЧГУ, 2013. 173 с.
12. Попова С.И. Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 484 с.
13. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
14. Смирнов С.Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 5—13.
15. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

Development of Self-Regulation in Adolescents in the Context of Educational Process

Popova S.I.*,

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia,
psvetlana2015@mail.ru

The paper reviews the issue of self-regulation development in adolescents as the process of supporting favourable and transforming unfavourable emotional states appropriate to the performed joint activity. Experiencing intense emotions makes personal growth more difficult for the adolescent, and therefore the task of promoting self-regulation becomes extremely important. Our hypothesis was that the development of self-regulation contributes to the adolescent's ability to recognize and interpret emotional states and extends the range of practices available to him/her. Creating operative images of an object in concrete situations has a mediated effect on the transformation of the emotional states experienced by the adolescent. The revealed social psychological conditions were implemented through role-based forms of group activities, methods and means of self-regulation development. We evaluate the effectiveness of the development of self-regulation in adolescents based on certain criteria and analyse the outcomes of an experimental study. The ideas proposed in this paper can be used in the formation of regulative universal learning actions in adolescents at school to develop their ability to consciously regulate emotional states in the context of implementing the federal state education standards.

Keywords: self-regulation, ability, educational process, emotional states, operative image.

References

1. Akopyan L.S. Psikhologiya emotsional'nykh sostoyanii i ikh regulyatsiya u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta (na materiale detskikh strakhov). Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [The psychology of emotional States and their regulation in children of primary school age (on the material of childhood fears). Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Samara, 2011. 55 p.
2. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshherjakov B., Zinchenko V. (eds.). Saint-Petersburg: Praym-EVROZNAK, 2003. 672 p.
3. Vlasova N.V. Osobnosti regulyatsii emocii v podrostkovom vozraste (na primere vospitannikov kadetskoi shkoly-internata) [Elektronnyi resurs] [Features of Emotional Regulation in Adolescence (With the Example of Students of Cadet Boarding School)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 70—83 doi: 10.17759/psyedu.2017090207. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Danilov A.A. Situativnaya trevozhnost' u detei: vozniknovenie i genesis, diagnostika i opyt preodoleniya [Situational anxiety in children: the occurrence and Genesis, diagnosis and experience of overcoming]. Novosibirsk: Publ. NSPU, 2006. 270 p.
5. Ivannikov V.A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi regulyatsii [Psychological mechanisms of volitional regulation]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 208 p.
6. Konopkin O.A. Psikhicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti [Mental mechanisms of regulation of activity]. Moscow: Lenand, 2011. 265 p.
7. Morosanova V.I. Razvitie teorii osoznannoi samoregulyatsii: differentsial'nyi podkhod [The development of the theory of conscious self-regulation: differential approach]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2011, no. 3, pp. 132—144.
8. Myasishchev V.N. Psikhologiya otnoshenii [Psychology of relationships]. Bodalev A.A. (ed).

For citation:

Popova S.I. Development of Self-Regulation in Adolescents in the Context of Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 99—108. doi: 10.17759/ pse.2017220609 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Popova Svetlana Igorevna, PhD in Psychology, Leading Research Fellow, Research Department, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia. E-mail: psvetlana2015@mail.ru

- Moscow: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2011. 400 p.
9. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. Moscow: Academy, 2005. 448 p.
10. Oshanin D.A. *Kontsepsiya operativnosti otrazheniya v inzhenernoi i obshchei psikhologii*. Kn.: D.A. Oshanin i sovremennaya psikhologiya: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya D.A. Oshanina [The concept of efficiency of reflection in engineering and General psychology]. In Panov V.I. (eds.), *D.A. Oshanin and modern psychology: the 100th anniversary of the birth of D.A. Oshanin*. Moscow; Obninsk: IG-SOCIN, 2008, pp. 7—27.
11. Popova S.I. *Kontsepsiya pedagogicheskogo regulirovaniya emotsional'nogo sostoyaniya shkol'nika* [The concept of pedagogical regulation of the emotional state of the student]. Cherepovets: CSU, 2013. 173 p.
12. Popova S.I. *Pedagogicheskoe regulirovanie emotsional'nykh sostoyanii shkol'nika*. Diss. dokt. ped. nauk [Pedagogical regulation of the emotional States of the student. Dr. Sci. (Pedagogical) diss.]. Moscow, 2016. 484 p.
13. Prikhozhan A.M. *Psikhologiya trevozhnosti: doskol'nyi i shkol'nyi vozrast* [The psychology of anxiety: preschool and school age]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 192 p.
14. Smirnov S.D. *Prognosticheskaya napravlenost' obraza mira kak osnova dinamicheskogo kontrolya neopredelennosti* [The prognostic orientation of the image of the world as the basis for dynamic control of uncertainty]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2016. Vol. 37, no. 5, pp. 5—13.
15. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam* [The psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow: Publ. «Institute of psychology RAN», 2012. 288 p.

Особенности жизнестойкости студентов-психологов в зависимости от курса обучения

Петросянц В.Р.*,

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия, vire80@mail.ru

Изложены данные эмпирического исследования, демонстрирующие особенности жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов в зависимости от курса обучения. Предполагалось, что в связи со спецификой получаемого образования жизнестойкость студентов-психологов будет повышаться от I курса к IV курсу. Были обследованы 67 студентов-психологов с I по IV курс обучения (средний возраст — 19,72 лет). По результатам применения теста жизнестойкости были установлены некоторые закономерности. В частности, выявлено, что студенты-психологи II курса обучения обладают наиболее высокой выраженностью общей жизнестойкости и ее компонентов по сравнению со студентами-психологами I, III и IV курсов обучения. Первокурсники обладают наиболее низкими значениями жизнестойкости. Делается вывод о том, что результаты исследования могут быть использованы при составлении программ социально-психологического сопровождения студентов, обучающихся в вузе.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, студенты-психологи, курс обучения.

Введение

Вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения [3, с. 4]. Особую актуальность они приобретают в связи с тем, что в современном мире человеку все чаще приходится совершать выбор в ситуации постоянно изменяющихся требований в различных сферах жизни. На фоне изменчивой общественной картины, расшатывания ценностных

ориентаций и норм поведения каждый человек вынужден искать опору для прохождения своего жизненного пути, для совладания с жизненными трудностями: повседневными, профессиональными, социальными, локальными и глобальными, приводящими к различным кризисным ситуациям.

Одним из важных результатов обучения студентов-психологов может стать повышение собственных адаптационных возможностей. По мнению Л.А. Александровой, жизнестойкость — черта личности, позволяющая справляться с дистрессом эффективно и

Для цитаты:

Петросянц В.Р. Особенности жизнестойкости студентов-психологов в зависимости от курса обучения // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 109—117. doi: 10.17759/pse.2017220610

* Петросянц Виолетта Рубеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия. E-mail: vire80@mail.ru

всегда в направлении личностного роста [1]. Учитывая сказанное, современный студент-психолог для эффективного решения профессиональных задач и развития в направлении личностного роста должен обладать повышенными адаптационными ресурсами, в которых одним из ведущих может стать их жизнестойкость.

Различным психологическим аспектам личностного развития студентов посвящено много исследований, в том числе и феномену жизнестойкости.

Феномен жизнестойкости студентов рассматривался в контексте:

- осмысления студентами понятия «жизнестойкость» [2];
- изучения жизнестойкости как личностного фактора адаптации к условиям обучения в вузе [7];
- определения динамики жизнестойкости студентов вуза [11];
- характеристики жизнестойкости как личностного ресурса в условиях высшей школы [9];
- специфики жизнестойкости как адаптационного ресурса иногородних студентов [10];
- характеристики жизнестойкости как ресурса позитивного развития личности студентов [4];
- сопоставления жизнестойкости иногородних студентов-первокурсников с жизнестойкостью первокурсников, обучающихся в родном городе [8];
- определения динамики уровня жизнестойкости у студентов педагогического вуза [6] и др.

Вместе с тем несмотря на значимость и содержательность проведенных исследований, проблема жизнестойкости и ее компонентов, особенно применительно к студентам-психологам, еще мало изучена. Остается не раскрытой динамика жизнестойкости студентов-психологов в процессе обучения по специальности.

В рамках рассматриваемой в статье проблематики наибольший интерес представляет работа Е.В. Юдиной, посвященная изучению жизнестойкости у студентов-психологов. В ней представлены результаты эмпирического исследования жизнестойкости

у студентов III курса факультета психологии, проведен сравнительный анализ выраженности жизнестойкости у студентов-психологов, обучающихся по разным специальностям: консультирование и психология управления [12]. Однако данное исследование охватывает только выборку студентов-психологов, обучающихся на III курсе, и раскрывает специфику жизнестойкости у студентов-психологов в зависимости от получаемой психологической специальности, но не отражает специфики жизнестойкости и ее компонентов на других курсах обучения. Остается открытым вопрос о специфических особенностях жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов с I по IV курс обучения.

Программа исследования

Целью проведенного нами исследования было установление особенностей жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов в зависимости от курса обучения.

Выбор именно такой цели обусловлен тем, что определение различий в выраженности жизнестойкости студентов-психологов необходимо для понимания динамики проявления данного личностного свойства в период обучения студентов-психологов по специальности, а также разработки практических мер по повышению жизнестойкости студентов-психологов, включая реализацию ими способности принимать жизненные вызовы, находить способы решения жизненных трудностей и активизировать свои ресурсные возможности.

Задачи исследования формулировались следующим образом:

- 1) изучить выраженность общей жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов I—IV курсов;
- 2) сравнить выраженность общей жизнестойкости у студентов-психологов в зависимости от курса обучения;
- 3) выяснить, существуют ли значимые различия в выраженности компонентов жизнестойкости у студентов-психологов в зависимости от курса обучения;
- 4) определить доминирующий компонент жизнестойкости студентов-психологов в зависимости от курса обучения.

Мы выдвинули три исследовательские гипотезы:

1) будут наблюдаться различия в выраженности общего показателя жизнестойкости студентов-психологов I—IV курсов: в связи со спецификой получаемого образования жизнестойкость студентов-психологов будет повышаться от I курса к IV курсу;

2) степень выраженности компонентов жизнестойкости у студентов-психологов будет различаться в зависимости от курса обучения;

3) ведущим компонентом в структуре жизнестойкости студентов-психологов, независимо от курса обучения, будет вовлеченность.

Таким образом, мы сконцентрировали свое внимание на выявлении различий в уровне выраженности общей жизнестойкости студентов-психологов I—IV курсов обучения, а также различий в выраженности ее компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска).

Выборку нашего исследования составили 67 студентов в возрасте от 17 до 23 лет (5,97 % — юноши, 94,03 % — девушки, средний возраст — 19,72 лет), обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» и профилю «Психология образования». Малый объем выборки объясняется малочисленностью академических групп.

Базой исследования стал Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина.

Для изучения жизнестойкости студентов-психологов мы применили методику «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева, Е.А. Расказовой [5]. Методика направлена как на диагностику общей жизнестойкости испытуемых, так и на оценку ее содержательных компонентов: вовлеченности, контроля, принятия риска.

Результаты исследования и их интерпретация

В первую очередь мы проанализировали данные, полученные с помощью теста жизнестойкости на всей выборке студентов-психологов (табл. 1).

Выборочные средние и стандартные отклонения близки значениям, полученным в ходе стандартизации теста жизнестойкости. При этом отметим ряд несущественных отклонений. Значение общей жизнестойкости студентов-психологов в выборке ниже (76,52 баллов), чем стандартизированное значение (80,72 баллов). Аналогичные расхождения (в направлении снижения средних значений по выборке) обнаруживаются по таким показателям общей жизнестойкости, как вовлеченность (34,27 балла) и контроль (26,57 баллов). Что касается показателя принятие риска, то отметим превышение выборочного среднего (15,84 баллов) над стандартизированным средним (13,91 баллов).

В исследовании жизнестойкости у студентов-психологов интерес представляло изучение влияния курса обучения на выраженность жизнестойкости и ее компонентов (вовлеченность, контроль и принятие риска). С этой целью мы использовали однофакторный дисперсионный анализ. Результаты дисперсионного анализа представлены в табл. 2.

Оценка результатов однофакторного дисперсионного анализа, позволила выявить значимые различия ($p=0,05$) в выраженности обобщенного показателя жизнестойкости в зависимости от курса обучения.

Сравнение средних значений общей жизнестойкости студентов-психологов выявило значимые различия между студентами-психологами I—IV курсов обучения. Дисперсион-

Таблица 1

Результаты изучения жизнестойкости и ее компоненто в выборке студентов-психологов (N=67)

Показатель	Выборочные значения		Стандартизированные значения	
	M	σ	M	Σ
Общая жизнестойкость	76,52	19,96	80,72	18,53
Вовлеченность	34,27	8,95	37,84	8,08
Контроль	26,57	8,70	29,17	8,43
Принятие риска	15,84	4,87	13,91	4,39

ный анализ показал, что студенты-психологи I курса обладают самой низкой выраженностью жизнестойкости. В то же время стоит отметить существенное повышение данного показателя ко II курсу обучения. Вторичный рост обобщенного показателя жизнестойкости обнаруживается к IV курсу, хотя уровня II курса этот показатель так и не достигает. Эти закономерности мы связываем со спецификой адаптационного процесса у студентов I курса и мобилизацией личностных ресурсов в связи с задачами выпускного курса у студентов IV курса.

Далее мы рассмотрели отличия в выраженности показателей жизнестойкости у студентов-психологов в зависимости от курса обучения (рис.).

Мы видим, что изменение компонентов жизнестойкости студентов-психологов идет в том же направлении, что и изменение общей жизнестойкости. Студенты-психологи I курса показали самые низкие значения по всем компонентам жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) по сравнению со студентами-психологами II—IV курсов. В самом благоприятном положении, с точки зрения выраженности компонентов жизнестойкости, находятся студенты-психологи II курса. Такие особенности жизнестойкости и ее компонентов у студентов-второкурсников мы объясняем общим снижением стрессогенных факторов, уровень которых достаточно велик на I курсе (адаптация в новой образовательной среде) и IV курсе (стрессы, свя-

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа для определения влияния курса обучения на общую жизнестойкость студентов-психологов I—IV курсов

Показатель	Сумма квадратов	Степени свободы	Средняя сумма квадратов	Уровень F-критерия	p-уровень
Курс обучения и жизнестойкость	3623,3	3	1207,8	3,352	0,024
Ошибка	22697,4	63	360,3		

Примечание. Полу жирным шрифтом выделен статистически значимый p-уровень.

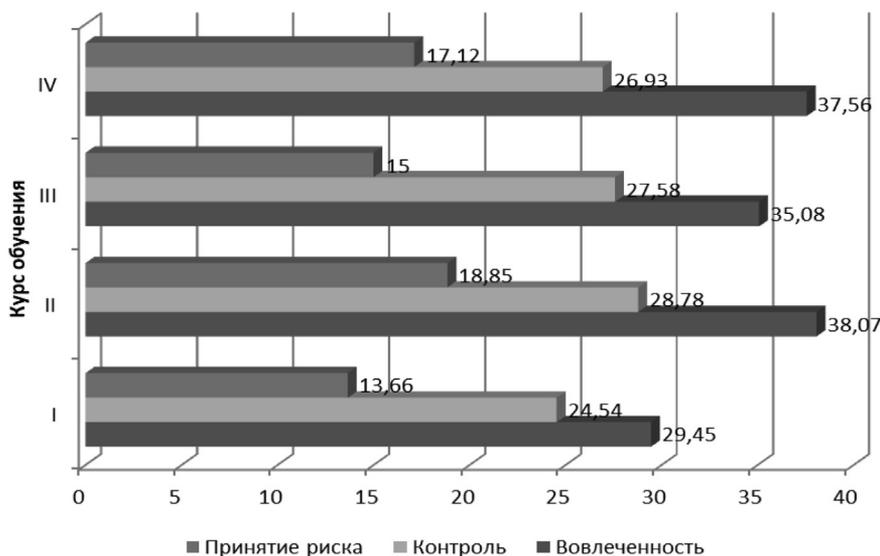


Рис. Средние значения компонентов жизнестойкости студентов-психологов в зависимости от курса обучения

занные с завершением процесса обучения в вузе, предстоящими аттестационными испытаниями, выбором места работы и т. п.).

Жизнестойкость студентов-психологов всех четырех курсов характеризуется наибольшей выраженностью вовлеченности. Самыми высокими значениями вовлеченности характеризуются студенты II курса. То есть для студентов-психологов II курса в большей степени, чем студентам-психологам I, III и IV курсов, характерны установление разнообразных социальных контактов, стремление оказывать и получать социальную поддержку, включаться в решение жизненных проблем, чувство собственной значимости и ценности в сфере социального взаимодействия.

Студенты-психологи II и IV курса показали значительно большую выраженность принятия риска по сравнению со студентами I и III курсов. Этот компонент жизнестойкости характеризует студентов-психологов II и IV курса как устойчивых к негативно окрашенным ситуациям, способных извлекать опыт из любых ситуаций, неважно позитивный или негативный, склонных полагать, что полученный ими опыт вызывает необходимость нового способа действия.

По компоненту контроля нами не установлены такие существенные отличия в выраженности у студентов-психологов I—IV курсов. Однако от I курса к III курсу наблюдается позитивная динамика контроля. К IV курсу отмечается незначительное снижение выраженности контроля.

Компонент контроля к структуре жизнестойкости личности характеризует студен-

тов-психологов как убежденных в наличии причинно-следственных связей между их действиями, поступками, усилиями и результатами, событиями, отношениями. Будучи убежденными в том, что они могут повлиять на ситуацию, люди концентрируются на выполнении задачи, находящейся не просто в рамках их возможностей, но и на грани, они иницируют поведение, прикладывают усилия, ставят перед собой трудные цели, не боятся новых, сложных и незнакомых ситуаций.

Ниже представлены статистические результаты изучения влияния фактора «курс обучения» на компоненты общей жизнестойкости (табл. 3).

Данные, приведенные в табл. 3, позволяют утверждать, что фактор курса обучения оказывает влияние на выраженность компонентов жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска). Обнаруживаются статистически значимые различия в степени выраженности вовлеченности ($p=0,01$) и принятия риска ($p=0,01$) в зависимости от курса обучения. Не обнаружено влияние курса обучения на выраженность контроля в структуре жизнестойкости.

В связи с полученными данными (табл. 2, табл. 3) мы провели сравнительный анализ выраженности общей жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов I—IV курсов с помощью апостериорного критерия Дункана (табл. 4).

С помощью критерия Дункана были обнаружены значимые различия в выраженности общей жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов. Студенты-психологи

Таблица 3

Результаты дисперсионного анализа

Показатель	Сумма квадратов	Степени свободы	Средняя сумма квадратов	Уровень F-критерия	p-уровень
Курс обучения и вовлеченность	939,35	3	313,12	4,549	0,006043
Ошибка	4267,74	62	68,83		
Курс обучения и контроль	181,95	3	60,65	0,7933	0,502258
Ошибка	4740,17	62	76,45		
Курс обучения и принятие риска	275,69	3	91,90	4,4905	0,006463
Ошибка	1268,80	62	20,46		

Примечание. Полу жирным шрифтом выделен статистически значимый p-уровень.

Таблица 4

Сравнение жизнестойкости и ее компонентов в выборке студентов-психологов I—IV курса

Признак	Условие (курс)	I курс	II курс	III курс	IV курс
Общая жизнестойкость	I		0,0151	0,1349	0,0513
	II	0,0151		0,2755	0,5642
	III	0,1349	0,2755		0,5670
	IV	0,0513	0,5542	0,5670	
Вовлеченность	I		0,0090	0,0643	0,0116
	II	0,0090		0,3512	0,8652
	III	0,0643	0,3512		0,4096
	IV	0,0116	0,8625	0,4096	
Контроль	I		0,2257	0,3679	0,4493
	II	0,2257		0,7037	0,5845
	III	0,3679	0,7037		0,8381
	IV	0,4493	0,5845	0,8381	
Принятие риска	I		0,0039	0,4159	0,0477
	II	0,0039		0,0027	0,2914
	III	0,4159	0,0027		0,1966
	IV	0,0477	0,2914	0,1966	

Примечание. Полу жирным шрифтом выделен статистически значимый р-уровень.

II курса обладают значимо более выраженными шкалами общей жизнестойкости ($p=0,05$), вовлеченности ($p=0,01$) и принятия риска ($p=0,01$), чем студенты I курса. У студентов-психологов II курса статистически значимо выше показатель принятия риска ($p=0,05$), чем у студентов III курса. Студенты-психологи IV курса обладают существенно более высокими показателями вовлеченности ($p=0,05$) и принятия риска ($p=0,05$) по сравнению со студентами-психологами I курса.

Таким образом, полученные данные дают возможность представить особенности жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов I—IV курсов обучения. Они дополняют современные представления о феномене жизнестойкости в студенческий период и могут быть полезны при построении программ социально-психологического сопровождения студентов вуза. В большей степени результаты исследования представляют ценность для организации социально-психологического сопровождения студентов-психологов первокурсников и студентов-психологов выпускных курсов в связи со специфическими особенностями проявлениями

ими общей жизнестойкости и выраженности отдельных ее компонентов.

Выводы

Обобщая результаты проведенного исследования жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов I—IV курсов обучения, можно сделать следующие выводы.

1. Общая жизнестойкость и ее компоненты имеют различную выраженность у студентов-психологов в зависимости от курса обучения.

2. Жизнестойкость студентов-психологов имеет разнонаправленную динамику: возрастает от I курса ко II курсу, затем к III курсу снижается и вновь возрастает к IV курсу.

3. У студентов-психологов II курса более выражены общая жизнестойкость и ее компоненты (вовлеченность, контроль, принятие риска), чем у студентов I, III и IV курсов.

4. Имеются существенные различия в степени выраженности компонентов жизнестойкости студентов-психологов в зависимости от курса обучения. Вовлеченность и принятие риска в структуре жизнестойкости имеют разную степень проявления у студентов-психологов I—IV, в отличие от контроля.

5. Общим в характеристике жизнестойкости студентов-психологов I—IV курса является статистически незначимая выраженность контроля.

6. Ведущим компонентом в структуре жизнестойкости студентов-психологов I—IV курсов обучения является вовлеченность.

Литература

1. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии» № 7 (51). Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. С. 83—84.
2. Ванакова Г.В. Осмысление понятия «жизнестойкость» студентами // Вестн. Приамурского гос. ун-та им. Шолом-Алейхема. 2009. № 1. С. 45—52.
3. Казанцева Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Медицинские науки. 2009. № 1. С. 79—88.
4. Леоненко Н.О., Чечурина К.С. Жизнестойкость как ресурс позитивного развития личности студентов // Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 170—172.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Лихачева Е.А. Динамика уровня жизнестойкости у студентов педагогического вуза // Вестн. Совета молодых ученых и специалистов Челябинской обл. 2014. № 5. С. 93—95.

7. Логинова М.В. Жизнестойкость личности как фактор адаптации к условиям обучения в вузе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 6. С. 77—80.
8. Муртазина И.Р., Муртазина Е.П. Жизнестойкость иногородних студентов-первокурсников в сравнении с первокурсниками, обучающимися в родном городе // Путь науки. 2014. № 2 (2). С. 100—102.
9. Никитина Е.А., Кузнецова А.А. Жизнестойкость как личностный ресурс студентов в условиях высшей школы // Известия Юго-Западного гос. ун-та. Сер. Лингвистика и педагогика. 2014. № 2. С. 79—85.
10. Соболева Е.В., Шумакова О.А. Жизнестойкость как адаптационный ресурс иногородних студентов // Вестн. Орловского гос. ун-та. Сер. Новые гуманитарные исследования. 2014. № 2 (37). С. 84—86.
11. Ярославкина Е.В. Динамика жизнестойкости студентов вуза // Психология обучения. 2011. № 3. С. 60—67.
12. Юдина Е.В. Исследование жизнестойкости у студентов-психологов // Вестн. Моск. гос. гум. ун-та им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 105—109.

Features of Resilience in Psychology Students Depending on the Year of Study

Petrosyants V.P.*,

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia,
vipe80@mail.ru

The paper presents outcomes of an empirical research on the features of resilience and its components in psychology students and its relation with the year of study. We assumed that, considering the specifics of the chosen profession, resilience in the psychology students would increase from the first year to the fourth. The research involved 67 students of 1—4 years with an average age of 19,72 years. The data of the resilience test revealed the following: the second-year students displayed higher rates of general resilience as compared to the students of other years; the first-year students showed the lowest rates of resilience in the sample. The outcomes of our research may be used in the design of programmes of social psychological support for university students.

Keywords: resilience, involvement, control, accepting risk, psychology students, year of study.

References

1. Aleksandrova E.A. O sostavlyayushchikh zhiznesteokosti lichnosti kak osnove ee psikhologicheskoi bezopasnosti v sovremennom mire [On the components of the viability of a person being the basis of psychological safety in the modern world]. *Izvestiya TRTU. Tematicheskii vypusk «gumanitarnye problemy sovremennoi psikhologii»* [TRTU News. Thematic edition "Humanitarian Problems of the Modern Psychology"]. Taganrog: Publi. TRTU, no. 7(51), pp. 83—84.
2. Vanakova G.V. Osmyslenie ponyatiya "zhiznesteokost'" studentami [Comprehension of the "resilience" concept by students]. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Aleikhema* [Bulletin of the Amur State University. Sholom — Aleichem], 2009, no. 1, pp. 45—52.
3. Kazantseva T.A. Osobennosti lichnostnogo razvitiya i professional'nogo stanovleniya studentov-psikhologov [Features of personal development and professional formation of psychologist students]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Meditsinskie nauki* [Proceedings of the higher educational institutions. Volga region. Medical sciences], 2009, no. 1, pp. 79—88.
4. Leonenko N.O., Chechurina K.S. Zhiznesteokost' kak resurs pozitivnogo razvitiya lichnosti studentov [Resilience as a resource of students' positive personal development]. *Sotsial'no-ekonomicheskie nauki i gumanitarnye issledovaniya* [Socio-economic sciences and humanities research], 2014, no. 2, pp. 170—172.
5. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznesteokosti [Resilience test]. Moscow: Publ. Smysl, 2006. 63 p.
6. Likhacheva E.A. Dinamika urovnya zhiznesteokosti u studentov pedagogicheskogo VUZa [Resiliencelevel dynamics in students of teachers' higher educational institutions]. *Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoi oblasti* [Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk region], 2014, no. 5, pp. 93—95.
7. Loginova M.V. Zhiznesteokost' lichnosti kak faktor adaptatsii k usloviyam obucheniya v VUZe [Resilience of a person as a factor of the person's adaptation to educational conditions in a higher educational institution]. *Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [Humanitarian and socio-economic sciences], 2009, no. 6, pp. 77—80.
8. Murtazina I.R., Murtazina E.P. Zhiznesteokost' inogorodnikh studentov-pervokursnikov v sravnenii s pervokursnikami, obuchayushchimisya v rodnom gorode [Resilience of non-resident first-year students in comparison with local first-year students]. *Put' nauki* [The way science], 2014, no. 2 (2), pp. 100—102.

For citation:

Petrosyants V.P. Features of Resilience in Psychology Students Depending on the Year of Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 109—117. doi: 10.17759/pse.2017220610 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Petrosyants Violetta Rubenovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia. E-mail: vipe80@mail.ru

9. Nikitina E.A., Kuznetsova A.A. Zhiznesteikost' kak lichnostnyi resurs studentov v usloviyakh vysshei shkoly [Resilience as a personal resource of students in higher educational institution's conditions]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta Seriya: Lingvistika i pedagogica* [Proceedings of the South-Western State University. Series: linguistics and pedagogy], 2014, no. 2, pp. 79—85.
10. Soboleva E.V., Shumakova O.A. Zhiznesteikost' kak adaptatsionnyi resurs inogorodnikh studentov [Resilience as an adaptation resource of non-resident students]. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya* [Journal of Oryol State University. Series: New humanitarian research], 2014, no. 2 (37), pp. 84—86.
11. Yaroslavkina E.V. Dinamika zhiznesteikosti studentov VUZa [Resilience dynamics of higher educational institution's students]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of learning], 2011, no. 3, pp. 60—67.
12. Yudina E.V. Issledovanie zhiznesteikosti u studentov-psikhologov [Viability study psychology students]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Moscow State Humanitarian University. M.A. Sholokhov. Pedagogy and psychology], 2011, no. 3, pp. 105—109.

Эмоциональная близость матери и ребенка дошкольного возраста как фактор, влияющий на его отношения со сверстниками

Булыгина М.В.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

bulyginam@list.ru

Мячина Е.Л.**,

ГБОУ «Школа №1133», Москва, Россия,

evgeniya.artis@gmail.com

Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление связи между особенностями отношений матери и ребенка-дошкольника и взаимодействием ребенка со сверстниками. Авторы предполагали, что характер и степень эмоциональной близости матери с ребенком отражается на качестве контакта ребенка со сверстниками. В исследовании приняли участие 166 человек — 83 ребенка (в возрасте 4—5 лет), воспитанники дошкольных образовательных учреждений г. Москвы, и их матери. Выявлено, что разные типы эмоциональных отношений между матерью и ребенком (дистантные, эмоционально близкие, нормальные) связаны с особенностями взаимодействия ребенка со сверстниками. Установлено, что наиболее проблемный характер взаимодействия со сверстниками — у детей, которые эмоционально дистанцированы в отношениях с матерью. Конфликты со сверстниками также значимо чаще присущи детям, у которых сохраняются очень близкие эмоциональные отношения с матерью. При этом матери данной группы оказались менее адекватными и более снисходительными в оценке конфликтности своих детей. Делаются выводы об особенностях взаимодействия со сверстниками детей-дошкольников, имеющих разные типы эмоциональных отношений с их матерями.

Ключевые слова: дошкольный возраст, отношения ребенка и матери, эмоциональная близость, дистанция, взаимодействие ребенка со сверстниками, конфликты, сотрудничество.

Для цитаты:

Булыгина М.В., Мячина Е.Л. Эмоциональная близость матери и ребенка дошкольного возраста, как фактор, влияющий на его отношения со сверстниками // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 118—129. doi: 10.17759/pse.2017220611

* Булыгина Мария Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: bulyginam@list.ru

** Мячина Евгения Львовна, педагог-психолог службы психолого-педагогического сопровождения, ГБОУ «Школа №1133», Москва, Россия. E-mail: evgeniya.artis@gmail.com

Введение

Для каждого периода жизни человека характерна особенная ситуация взаимодействия с окружающими его людьми. Если в младенческом и раннем возрастах круг общения ребенка чаще всего ограничен семьей, то по мере его взросления сфера контактов расширяется, и особое значение приобретает взаимодействие со сверстниками.

В ситуациях общения с ровесниками ребенок получает опыт самостоятельности, независимости, взаимного доверия. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои интересы, понимать эмоциональное состояние другого, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный опыт взаимодействия со сверстниками, становится социально компетентным, начинает точнее оценивать себя и других, свои и чужие возможности [9; 12].

Контакты дошкольников со сверстниками весьма разнообразны. Одни дети доброжелательны, инициативны в игре, легко знакомятся и общаются со сверстниками, готовы оказывать поддержку и помощь по мере необходимости, адекватно относиться к успеху других детей, находящихся с ними в одной группе. Другие же постоянно конфликтуют, стремятся привлечь к себе внимание всевозможными способами, долго переживают ссоры, замыкаются в себе или открыто выражают агрессию. Проблемы во взаимодействии с другими детьми чаще всего возникают на фоне уже сложившихся особенностей детско-родительских отношений [1; 5; 9; 12].

В работах отечественных и зарубежных специалистов неоднократно подчеркивалось, что взаимодействие матери с ребенком выступает первичной моделью отношений, которая так или иначе отражается на разных аспектах развития ребенка, в том числе, и на его последующих отношениях с Другими [1; 5; 6; 7]. Например, в ситуации эмоционального симбиоза в диаде «мать — ребенок», у ребенка не остается пространства для построения отношений с другими, которые к тому же, с

точки зрения ребенка и его матери, могут быть небезопасными. Исследователями выявлены взаимосвязь между качеством привязанности ребенка к матери, стилем детско-родительских отношений и особенностями адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада [2], а также связь между привязанностью ребенка к матери и характером его контактов со сверстниками [1].

Исследования также показывают, что дети, с которыми жестоко обращаются или которых просто мало уважают воспитывающие их взрослые, чаще других оказываются отвергнутыми своими сверстниками [3; 8]. Поскольку такие дети обычно не в состоянии наладить нормальные взаимоотношения с окружающими их людьми, они менее любимы и популярны, а значит, и более изолированы, причем их социальная изоляция со временем увеличивается.

Цели и методы эмпирического исследования

Несмотря на важность изучения разных аспектов взаимодействия детей с социумом, исследований, описывающих связи между особенностями взаимодействия ребенка-дошкольника с матерью и особенностями его взаимодействия со сверстниками, не так много. В нашей работе мы постарались проанализировать и описать особенности взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в контексте сложившихся детско-материнских отношений.

В работе проверялись следующие гипотезы.

1. Нарушения взаимодействия ребенка дошкольного возраста со сверстниками связаны с особенностями его взаимоотношений с матерью.

2. Чрезмерная эмоциональная близость и чрезмерная дистанцированность, отстраненность в диаде «мать — ребенок» негативно отражаются на качестве контакта ребенка со сверстниками.

В исследовании приняли участия 83 пары «мать — ребенок». Все дети в возрасте 4—5 лет посещали дошкольные образовательные учреждения г. Москвы.

Подобранный комплект методик включал в себя: «Опросник взаимодействия ро-

дителя и ребенка» (ВРР) И.М. Марковской [10], «Семейный тест отношений» (СТО) Д. Антони, Е. Бене [4], «Неоконченные ситуации» А.М. Щетининой, Л.В. Кирс [14]. Для непосредственной оценки взаимодействия ребенка со сверстниками проводилось наблюдение за свободной игрой детей. При наблюдении фиксировались и оценивались параметры, выделенные Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой: инициативность, отзывчивость на предложение совместной игры, преобладающий эмоциональный фон [13]. Также использовалась анкета для родителей «Взаимодействие ребенка со сверстниками», специально разработанная нами для исследования. Вопросы анкеты направлены на определение следующих параметров: наличие постоянных друзей у ребенка; конфликтность с другими детьми; желание привлечь внимание других детей; оказание помощи другим детям; инициативность ребенка в оказании поддержки другим; отзывчивость на предложение совместной игры; переживание последствий ссоры; щедрость в отношениях со сверстниками; легкость установления контакта с другими детьми (см. Приложение).

Обработка полученных данных проводилась с использованием методов математической статистики. Для определения значимых различий между выборками использовались

U-критерий Манна—Уитни, критерий χ^2 Пирсона, кроме того был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе работы мы разбили выборку на три группы. Основанием разделения были результаты, полученные по шкале «Эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю» (методика ВРР И.М. Марковской). В первую группу «**условно симбиотический тип**» (С.т) попали 20 диад «мать — ребенок» с высоким уровнем эмоциональной близости (показатели по шкале составили выше 80 перцентилей). Во вторую группу «**условно дистантный тип**» (Д.т) вошли 30 диад. Это тип взаимодействия, при котором наблюдается сильная эмоциональная дистанцированность ребенка и матери (показатели по шкале до 30 перцентилей). Третью группу «**нормальный тип взаимодействия**» (Н.т) составили 33 пары (показатели по шкале — 40—70 перцентилей).

Далее мы провели попарное сравнение особенностей взаимодействия ребенка и матери в выделенных группах по критерию Манна—Уитни. В результате сравнения **условно дистантного** типа взаимодействия (Д.т) и **нормального** (Н.т) получились следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение групп с нормальным и дистантным типом взаимодействия матери и ребенка по методике ВРР

Шкалы методики ВРР	Средний ранг		Достоверность различия по критерию Манна—Уитни
	Дистантный тип взаимодействия	Нормальный тип взаимодействия	
Мягкость/строгость	32,90	23,42	0,028*
Нетребовательность/ требовательность	31,85	24,06	0,072*
Автономность/контроль	29,58	22,88	0,335
Отвержение/принятие	18,70	32,03	0,001*
Отсутствие сотрудничества/ сотрудничество	18,9	31,86	0,003*
Тревожность за ребенка	22,88	29,50	0,116
Непоследовательность/последовательность	23,15	29,33	0,148*
Воспитательная конфронтация в семье	34,80	22,27	0,004*
Удовлетворенность отношениями с ребенком	21,45	30,36	0,040*

Примечание. * — различия значимы при $p \leq 0,05$.

Было выявлено, что матери из группы Д.т. относятся к детям строже, реже сотрудничают с детьми, более склонны к эмоциональному отвержению ребенка и в меньшей степени удовлетворены отношениями с ребенком, чем матери из группы Н.т. Кроме того в их семьях чаще отмечается воспитательная конфронтация (различия между группами значимы при $p \leq 0,05$).

При сравнении **условно симбиотического** типа взаимодействия и **нормального** типа взаимодействия значимых различий обнаружено не было. Возможной причиной этого является дошкольный возраст детей, при котором продолжает сохраняться сильная эмоциональная близость между матерью и ребенком. Матери стараются оградить, защитить своего ребенка, считая его весьма уязвимым и в определенной степени беспомощным. Отсутствие различий, скорее всего, говорит о сближении этих двух типов и о тенденции матерей из группы «нормальный тип взаимодействия» к более близким эмоциональным отношениям и о нежелании принимать отделение своего ребенка.

Сравнивая **условно симбиотический** тип взаимодействия и **дистантный**, мы выяснили, что матери из группы С.т. позиционируют более высокий уровень принятия ребенка, готовность к сотрудничеству с ним, удовлетворенность отношениями с ребен-

ком, менее выраженный контроль за поведением ребенка, а также низкую воспитательную конфронтацию в семье, чем матери из группы Д.т. (табл. 2)

Матери дистантного типа не принимают детей эмоционально, отстраняются от них, а взаимодействуют с ними и контролируют их, исходя из некой родительской установки.

По методике «Семейный тест отношений» было показано, что при условно дистантном типе взаимодействия ребенок испытывает значимо меньше отрицательных чувств от матери, чем при нормальном и симбиотическом типах взаимодействия (рис. 1; различия между группами значимы при $p \leq 0,05$).

На первый взгляд, отношение к матери у детей из группы Д.т. выглядит более гармоничным, но это также может говорить о меньшей эмоциональной включенности матерей в отношения с собственными детьми. Кроме того качественный анализ данных по этой методике позволил отметить еще одну особенность детей из группы Д.т. Они как будто пугались отрицательных посланий (примеры посланий такого типа: «Ты делаешь (*Имя ребенка*) грустным. Кто делает (*Имя ребенка*) грустным?»; «Ты бранишь, ругаешь (*Имя ребенка*). Кто ругает (*Имя ребенка*)?» и т. д.), и не присваивали их ни одному из членов семьи.

Теперь рассмотрим особенности взаимодействия ребенка со сверстниками (рис. 2).

Таблица 2

Сравнение групп с условно симбиотическим и условно дистантным типом взаимодействия матери и ребенка по методике ВРР

Шкалы методики ВРР	Средний ранг		Достоверность различия по критерию Манна—Уитни
	Дистантный тип взаимодействия	Симбиотический тип взаимодействия	
Мягкость/строгость	30,33	22,28	0,050*
Нетребовательность/ требовательность	29,53	22,82	0,107
Автономность/контроль	30,48	22,18	0,046*
Овержение/принятие	16,43	31,55	0,000*
Отсутствие сотрудничества/ сотрудничество	17,00	31,17	0,001*
Тревожность за ребенка	25,35	25,60	0,949
Непоследовательность/последовательность	21,85	27,93	0,136
Воспитательная конфронтация в семье	34,05	19,80	0,001*
Удовлетворенность отношениями с ребенком	19,80	29,30	0,02*

Примечание. * — различия значимы при $p \leq 0,05$.

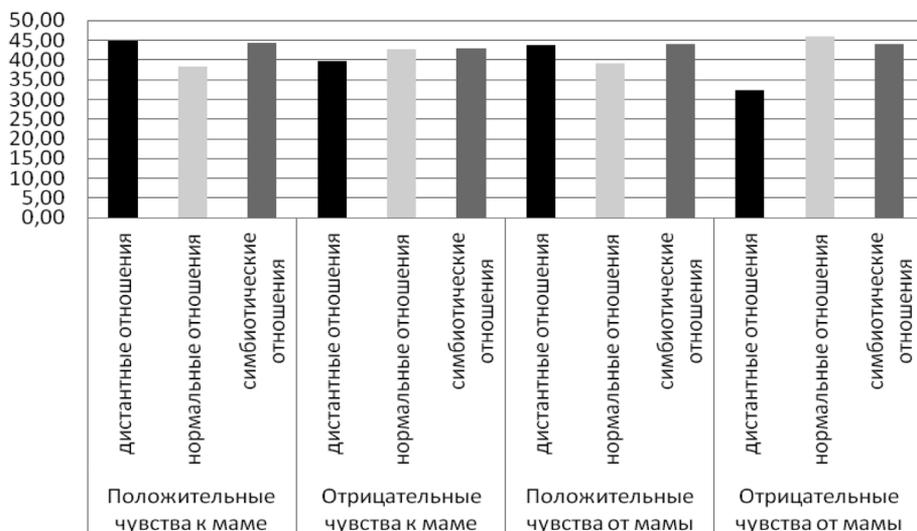


Рис. 1. Сравнение средних рангов проявления чувств в отношениях ребенка и матери по методике «Семейный тест отношений»

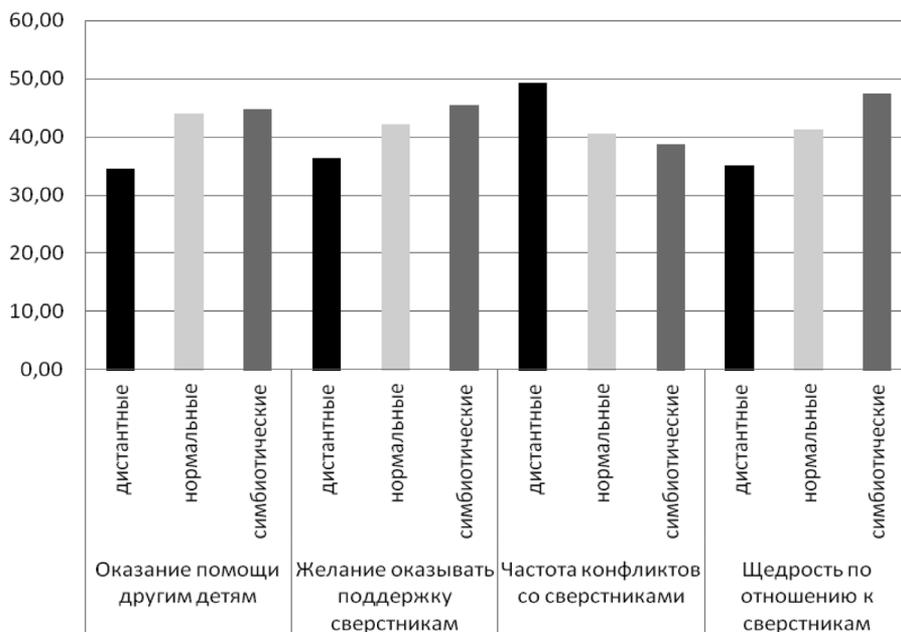


Рис. 2. Особенности отношения к сверстникам у детей трех групп, по мнению их матерей

По мнению матерей из группы Д.т., полученного с помощью анкеты «Взаимодействие ребенка со сверстниками», их дети значимо реже оказывают помощь сверстникам и чаще вступают в конфликт с другими детьми. Матери из других групп (особенно из группы С.т.)

реже отмечали конфликтность своих детей, указывая, что их дети щедры по отношению к сверстникам и готовы оказывать им поддержку и помощь, в том числе по собственной инициативе.

Возможно, это подтверждает гипотезу о том, что сложившаяся модель взаимодействия со значимым взрослым проецируется ребенком на отношения со сверстниками. Если во взаимоотношениях со значимым взрослым ребенок не получает достаточного тепла, проявляющегося в безусловном позитивном принятии, если родитель не оказывает поддержки и помощи (что характерно при эмоциональном отвержении матерью ребенка, т. е. при дистантном взаимодействии), то ребенок, усваивая подобную модель отношений, не стремится быть щедрым, поддерживающим и эмпатичным по отношению к сверстнику. Ребенок, не принятый значимым взрослым, не может принимать сверстников и вступает с ними в конфликт.

В то же время надо отметить, что дети из группы С.т. в вопросах отношений со сверстниками в большей степени зависят от авторитетного мнения родителя, чем дети из группы Д.т. Матери, характеризующиеся эмоционально близкими отношениями с ребенком, отвечали, что ребенок охотно поможет сверстнику в полном объеме, если об этом его просят.

По методике «Неоконченные ситуации» при сравнении групп с разными типами взаи-

модействия между детьми было также выявлено, что дети из групп С.т и Н.т. значимо чаще готовы проявлять инициативу в оказании помощи сверстникам, нежели дети из группы Д.т. (различия между группами значимы при $p \leq 0,01$). Результаты сравнения представлены на рис. 3.

Было выявлено, что дети из группы Д.т., по сравнению с детьми из группы С.т., чаще неадекватно реагируют на успех/неудачу сверстников, не поддерживают их успех, акцентируют внимание на себе («А я могу лучше...») и в какой-то мере радуются неудаче сверстника (различия значимы при $p \leq 0,05$).

Данные результаты согласуются с идеями о том, что ребенок, не получающий безусловного позитивного внимания от взрослого в полной мере, не чувствует себя хорошим, важным, уверенным в себе. Ему необходимо постоянное подтверждение своей значимости от взрослого, и он стремится обратить внимание на себя. Похвала одного ребенка в присутствии другого может вызвать у последнего тревогу, обусловленную в свою очередь страхом неудачи. Данные результаты согласуются с исследованием Н.Н. Авдеевой, Н.И. Дружининой, Н.Ю. Мусаэлян, Ю.В. Шауловой «Связь типа привязанности ребенка к матери и характера взаимодействия в диаде с особенностями контактов ребенка дошкольного возраста со сверстниками». В этой работе показано, что у отстраненных, эмоционально

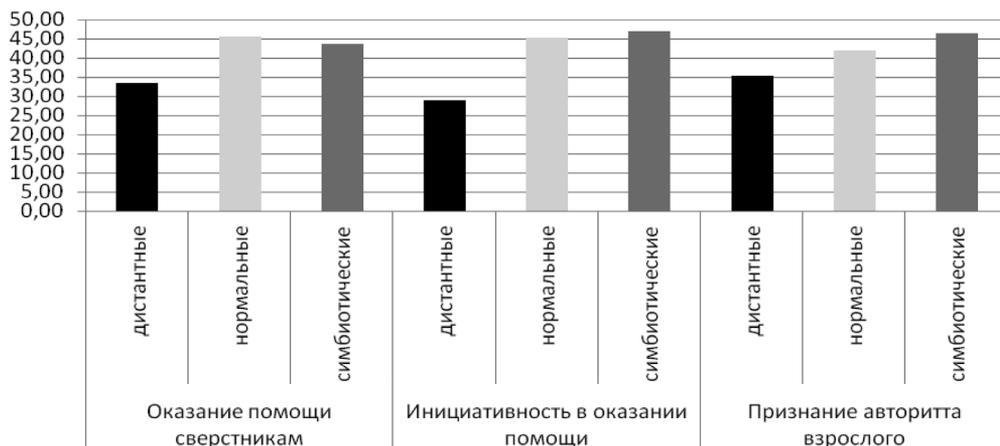


Рис. 3. Сравнение отношения детей к сверстникам по методике «Неоконченные ситуации»

дистанцированных матерей дети в контактах со сверстниками проявляют низкий уровень чувствительности и отзывчивости, предпочитают играть в одиночестве, не склонны к сотрудничеству и взаимопомощи [3].

При наблюдении за свободной игрой детей со сверстниками значимых отличий по критериям «Инициативность в игре со сверстниками» и «Чувствительность к воздействиям сверстников на предложение совместной игры» получено не было. Однако у 23 % детей из группы С.т. наблюдался негативный фон настроения (рис. 4).

Такие дети требовали к себе повышенного внимания взрослого, часто раздражались, кричали, иногда дрались, обзывали сверстников. У детей из других групп преобладал нейтрально-деловой или положительный фон настроения во время игры со сверстниками. Эти результаты несколько резонируют с другими данными нашего исследования и требуют отдельного обсуждения.

Как видно из результатов, представленных выше, некоторые проблемы в контактах со сверстниками отмечались у детей, характеризующихся дистантным типом отношения с матерью, а при непосредственном наблюдении за игрой детей мы также отмечали проблемы, конфликты со сверстниками у части детей, характеризующихся условно

симбиотическим типом взаимодействия с матерью. Различия в результатах можно объяснить предвзятостью матерей в отношении собственных детей. Матери из группы С.т. несколько преувеличивают дружелюбность своих детей по отношению к сверстникам и не замечают их неумение конструктивно строить взаимодействие со сверстниками, поскольку для них главное — взаимодействие и понимание в их диаде «мать — ребенок». Мы можем предположить, что чрезмерная эмоциональная зависимость между матерью и ребенком, чрезмерность материнской заботы и контактов не позволяют ребенку выстраивать успешные отношения со сверстниками.

Матери из группы Д.т., возможно, более объективны по отношению к ребенку и тому, как он относится к сверстникам, но не замечают, что в отношениях с другими детьми их ребенок повторяет систему взаимодействия в их диаде (без выраженных конфликтов, но и без эмоционального тепла и поддержки).

Подводя итог, еще раз отметим, что аспекты взаимодействия матери и ребенка имеют связь с параметрами взаимодействия ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте.

Выводы

При *условно дистантном типе взаимодействия матери с ребенком дошкольного*

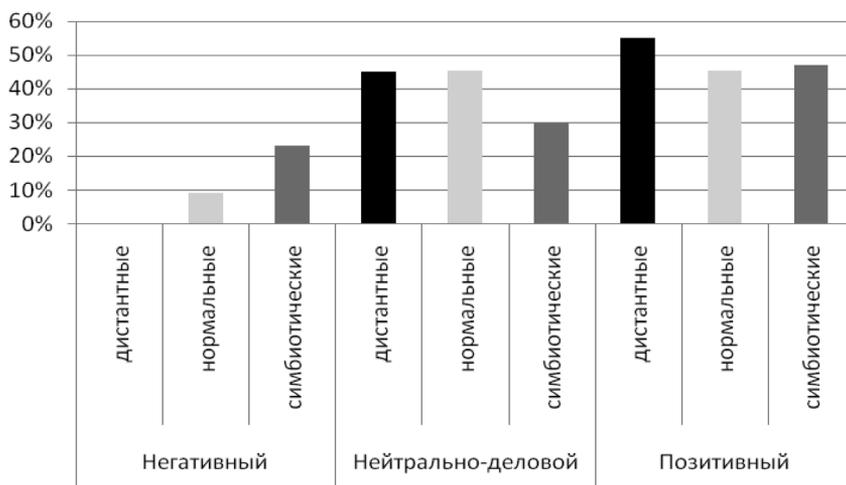


Рис. 4. Преобладающий фон настроения в отношениях со сверстниками у детей трех групп (по результатам наблюдения)

возраста дети реже готовы оказывать помощь другим детям, не замечают ситуации, когда сверстнику требуется их помощь и поддержка, реже проявляют щедрость в отношениях со сверстниками, чаще, чем дети из других групп, неадекватно реагируют на успех/неудачу других детей.

Матери с дистантным типом взаимодействия являются более сдержанными в проявлении чувств, строгими и требовательными по отношению к детям. Они в меньшей степени склонны к принятию ребенка, сотрудничеству с ним и не удовлетворены сложившимся характером отношений. Кроме того, в семьях такие матери чаще вступают в воспитательную конфронтацию с другими членами семьи.

При **нормальном и условно симбиотическом типах взаимодействия матери с ребенком дошкольного возраста** матери в большей степени удовлетворены отношениями с детьми, они менее строгие и требовательны в отношении детей, предпочитают сотрудничать с ребенком, принимают его (в отличие от «дистантных» матерей). Матери из этих групп более свободно выражают как позитивные, так и негативные чувства по отношению к детям.

Дети из группы с **нормальным типом взаимодействия матери с ребенком** чаще готовы оказывать помощь другим детям, активнее проявляют инициативу в игровом взаимодействии со сверстниками.

При **условно симбиотическом типе взаимодействия матери и ребенка** дошкольники чаще вступают в конфликты со сверстниками, что расходится с мнением о них их матерей. Матери из данной группы считают

своих детей щедрыми и отзывчивыми, готовыми и умеющими выражать сочувствие и поддержку другим детям.

Таким образом, результаты, полученные в исследовании, подтвердили выдвинутые гипотезы. Данные проведенной работы дополняют и углубляют представления о том, что для успешного развития ребенка, его социализации в детском коллективе важны гармоничные отношения с матерью, которые, наряду с прочим, определяются оптимальным уровнем эмоциональной близости.

Д. Винникотт среди качеств «хорошего материнства» указывал на важность эмоциональной доступности матери для ребенка и одновременно на наличие у нее собственной жизни, отдельной от ребенка. Такая мать не растворяется в ребенке, его нуждах, не стремится гиперопеке, оставляет за ним в определенной степени право на самостоятельность и совершение ошибок, и одновременно с этим она доступна для ребенка, поддерживает его и успокаивает в случае необходимости [7]. Наличие эмоциональной дистанции (эмоциональная холодность) в отношениях матери и ребенка, так же как и чрезмерная близость (эмоциональный симбиоз), свидетельствуют о недостаточно «хорошем материнстве» и препятствуют развитию конструктивных способов взаимодействия ребенка сверстниками.

Описанные связи особенностей отношений в диаде «мать — ребенок» дошкольного возраста и характера взаимодействия ребенка со сверстниками представляются важными для определения задач профилактической и терапевтической работы с детьми, имеющими проблемы поведения в детском коллективе.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Дружинина Н.И., Мусаэлян Н.Ю., Шаулова Ю.В. Связь типа привязанности ребенка к матери и характера взаимодействия в диаде с особенностями контактов ребенка дошкольного возраста со сверстниками // У истоков развития. Сб. науч. статей / Под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Котляр (Корепановой). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 105—115.
2. Авдеева Н.Н., Хохлачёва И.В. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 97—105.

3. Аммон А.В., Филиппова Е.В. Связь социального статуса детей в группе с их психологическими, социально-когнитивными и поведенческими характеристиками // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 162—175. doi:10.17759/cpp.2015230410.
4. Бене Е. Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье» // Семейная психология и психотерапия. 1999. № 2. С. 14—41.
5. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В.В. Старовойтова. М.: Академический Проект, 2004. 232 с.

6. *Васильева Е.Н., Суворова О.В.* Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия // Вестн. Нижегород. ун-та. Сер. Социальные науки. 2004. № 1. С. 13—26.
7. *Винникотт Д.В.* Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург: Литур, 2004. 400 с.
8. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития: 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 944 с.
9. *Маврина И.В.* Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 95—100.
10. *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.
11. *Савина Е.А.* Забота, контроль и требования родителей как основные факторы воспитания ребенка // Родители и дети: Психология взаимоотношений/ Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. М.: Когито-Центр, 2003. С. 33—51.
12. *Смирнова Е., Лаврентьева Т.* Общение дошкольника со сверстниками [Электронный ресурс] // URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/obschenie_doshkolnika_so_sverstnikami (дата обращения: 12.10.2016).
13. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2005. 158 с.
14. *Щетинина А.М.* Диагностика социального развития ребенка. Учебно-метод. пособие. Великий Новгород: НовГУ, 2000. 88 с.

Effect of Emotional Closeness in Mother-Child Relationship on the Child's Relationships with Peers at Preschool Age

Bulygina M.V.*,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

bulyginam@list.ru

Myachina E.L.,**

State Comprehensive School #1133, Moscow, Russia,

evgeniya.artis@gmail.com

The paper presents outcomes of an empirical study that aimed to explore the correlation between mother-child relationships and the child's relationships with peers at preschool age. The hypothesis was that the character and degree of emotional closeness between the mother and the child affects the quality of the child's interactions with peers. The study involved 166 subjects: 83 children aged 4—5 years from Moscow kindergartens and their mothers. As it was found, different types of emotional relationships between the mother and the child (distant, emotionally close, normal) are associated with certain features of peer interactions. Interacting with peers was most problematic in the children whose mothers are emotionally distant from them. Those children who were in very close emotional relationships with their mothers had much more conflicts with peers as well. The mothers in this group were also less adequate and more permissive when evaluating their child's proneness to conflict.

Keywords: preschool age, mother-child relationships, emotional closeness, distance, peer interaction, conflicts, cooperation.

References

1. Avdeeva N.N., Druzhinina N.I., Musajeljan N.Ju., Shaulova Ju.V. Sviaz' tipa privchaznosti rebenka k materi i haraktera vzaimodejstviia v diade s osobennostiami kontaktov rebenka doskol'nogo vozrasta so sverstnikami [The type of attachment of the child to the mother and the nature of the interaction in the dyad with the features of the contacts of preschool children with peers]. In Obuhova L.F. (eds.), *U istokov razvitija. Sbornik nauchnyh statej [At the forefront of development. Collection of scientific articles]*. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 105—115.
2. Avdeeva N.N., Hohlachiova I.V. Osobennosti priviazannosti rebenka k materi, stil' detsko-roditel'skih otnoshenii i adaptaciya rebenka k DOU [Peculiarities of the child's attachment to the mother, child-parent relation style and the child's adaptation to the kindergarten]. *Psikhologicheskaya nauka i*

obrazovanie [Psychological Science and Education], 2010, no. 3, pp. 97—105.

3. Ammon A.V., Filippova E.V. Svyaz' sotsial'nogo statusa detei v gruppe s ikh psikhologicheskimi, sotsial'no-kognitivnymi i povedencheskimi kharakteristikami [The social status of a child in a group and its correlation with psychological, social-cognitive and behavioral characteristics]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 162—175. doi:10.17759/cpp.2015230410

4. Bene E. Detskii test «Diagnostika emotsional'nykh otnoshenii v sem'e» [Family Relations Test]. *Semeinaya psikhologiya i psikhoterapiya [Family psychology and psychotherapy]*, 1999, no. 2, pp.14—41. (In Russ.)

5. Boulbi J. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei: per. s angl. [The creation and destruction of

For citation:

Bulygina M.V., Myachina E.L. Child Relationship on the Child's Relationships with Peers at Preschool Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 118—129. doi: 10.17759/pse.2017220611 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Bulygina Maria Vyacheslavovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Child and Family Psychotherapy, Faculty of Counselling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: bulyginam@list.ru

** *Myachina Evgenia Lvovna*, Educational Counsellor, State Comprehensive School #1133, Moscow, Russia. E-mail: evgeniya.artis@gmail.com

- emotional ties.]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2004. 232 p. (In Russ.)
6. Vasil'eva E.N., Suvorova O.V. Emotsional'noe i sotsial'noe razvitie starshego doshkol'nika v zavisimosti ot materinskogo prinyatiya [Emotional and social development of the child depending on the parent making]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki [Bulletin University Nizhnii Novgorod named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences]*, 2004, no. 1, pp.13—26.
7. Vinnikott D.V. Sem'ya i razvitie lichnosti. Mat' i ditya [Family and personal development. Mother and child]. Ekaterinburg: Litur, 2004. 400 p. (In Russ.)
8. Kraig G., Bokum D. Psikhologiya razvitiya: per. s angl. [Human development. Ninth Edition]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 944 p. (In Russ.)
9. Mavrina I.V. Razvitie vzaimodeistviya mladshikh doshkol'nikov so sverstnikami v usloviyakh obrazovatel'nogo protsessa [The development of the younger preschool children interact with peers in the educational process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2005, no. 2, pp. 95—100. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Markovskaya I.M. Trening vzaimodeistviya roditeli s det'mi [Training interaction of parents with children]. Saint-Petersburg: Rech', 2005. 150 p.
11. Savina E.A. Zabota, kontrol' i trebovaniya roditeli kak osnovnye faktory vospitaniya rebenka [Care, control and requirements of the parents as the main factors in the child's upbringing]. In Savina E.A. (eds.), *Roditeli i deti: Psikhologiya vzaimootnoshenii [Parents and children: the Psychology of relationships]*. Moscow: Kogito-Tsentr, 2003, pp. 33—51.
12. Smirnova E.O. Obshchenie doshkol'nika so sverstnikami [Elektronnyi resurs] [Communication child preschooler with peers]. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/obschenie_doshkolnika_so_sverstnikami (Accessed: 12.10.2016)
13. Smirnova E.O., Kholmogorova V.M. Mezhlichnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrektsiya [Interpersonal relations of preschool children: diagnosis, problems, correction]. Moscow: Vliados, 2005. 158 p.
14. Shchetinina A.M. Diagnostika sotsial'nogo razvitiya rebenka. Uchebno-metodicheskoe posobie [Diagnostics of social development of the child. Educational-methodical manual]. Velikii Novgorod: Publ. NovGU named after Yaroslava Mudrogo, 2000. 88 p.

Анкета для родителей «Взаимодействие ребенка со сверстниками»

1. **Есть ли у вашего ребенка постоянный друг (друзья), с которым он часто играет, общается?**
 - нет
 - да, один друг
 - да, несколько друзей
2. **На детской площадке ваш ребенок чаще всего:**
 - предпочитает играть один
 - предпочитает спокойно играть с другими детьми
 - часто оказывается вовлеченным в конфликтные ситуации с другими детьми
 - часто сам провоцирует конфликты с другими детьми
3. **Стремится ли ваш ребенок привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной игре?**
 - нет, ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими
 - ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми
 - ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым
 - ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты игры
4. **Если кто-то из детей, с кем играл ваш ребенок, чем-то расстроен (потерял/ сломал игрушку, обиделся, испугался и т. д.), оказывает ли ваш ребенок ему помощь, поддержку?**
 - нет, скорее мой ребенок не обратит на это внимание
 - скорее заметит, но никак не утешит и ничего ему не скажет
 - скорее заметит и постарается как-то помочь (поможет искать, принесет игрушку, даст поиграть в свою, что-то скажет и т. д.)
5. **Если ваш ребенок обратит внимание на другого, расстроенного ребенка, то по чьей инициативе он скорее окажет ему поддержку?**
 - по инициативе взрослого
 - по собственной инициативе
6. **Если вы предложите своему ребенку помочь другому ребенку, утешить его, окажет ли он эту поддержку?**
 - нет
 - окажет, но неохотно
 - начнет оказывать с энтузиазмом, но быстро переключиться на что-то другое
 - охотно выполнит просьбу в полном объеме
7. **Как ваш ребенок обычно реагирует на предложение сверстников поиграть?**
 - чаще всего он не отвечает на предложения сверстников
 - мой ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру
 - ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия
8. **Часто ли у вашего ребенка возникают конфликты со сверстниками?**
 - очень редко, почти никогда
 - время от времени
 - очень часто
9. **Если у ребенка возникнет конфликт (драка, ссора) с кем-то из детей, то ваш ребенок скорее всего:**
 - больше вообще не будет общаться с этим ребенком
 - будет продолжать общаться, играть, но только спустя время, например, при последующей встрече
 - очень быстро забудет и через несколько минут помирится, и снова будет играть
10. **Как правило, ваш ребенок долго переживает ссоры с друзьями, сверстниками?**
 - нет, быстро забывает
 - помнит, если считает, что его сильно обидели
 - долго переживает (в течение нескольких дней), вспоминает, обсуждает, жалуется и т. д.
11. **Делится ли ваш ребенок игрушками со сверстниками?**
 - нет, сам не берет чужих игрушек и не дает свои игрушки
 - нет, свои игрушки не дает, но у других берет
 - да, но только с теми, кого хорошо знает
 - да, легко дает свои игрушки и играет в чужие
12. **Легко ли ваш ребенок знакомится и сходится с незнакомыми сверстниками?**
 - старается всячески уйти от знакомства и общения с незнакомым ребенком
 - с трудом, долго присматривается к сверстнику
 - когда как, иногда легко, а иногда ни в какую не хочет
 - да, легко и быстро знакомится и начинает играть

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Теоретическое обоснование курса повышения квалификации в области управления конфликтами в организации

Кильмашкина Т.Н.*,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД
России», Москва, Россия,
kilmashkinf@yandex.ru

Лозовицкая Г.П.**,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД
России», Москва, Россия,
lozlina@mail.ru

Чиркина Р.В.***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
rimmach@bk.ru

Дегтярёв А.В.****,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
degtyarevav@mgppu.ru

Рассматриваются теоретические основания для создания программы курса повышения квалификации специалистов различных организаций, в функциональные обязанности которых входит деятельность по управлению конфликтными ситуациями, возникающими внутри нее. Основу теоретического дискурса составляют следующие проблемные понятия: сущность, причины конфликтов, виды конфликтов в организации; организационные, психологические, социологические и культурные способы управления конфликтами в организации. Содержание предлагаемого курса повышения

Для цитаты:

Кильмашкина Т.Н., Лозовицкая Г.П., Чиркина Р.В., Дегтярев А.В. Теоретическое обоснование курса повышения квалификации в области управления конфликтами в организации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 130—140. doi: 10.17759/pse.2017220612

* Кильмашкина Татьяна Николаевна, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры теории и методологии государственного управления Академии управления МВД России, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: kilmashkinf@yandex.ru

** Лозовицкая Галина Петровна, доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: lozlina@mail.ru

*** Чиркина Римма Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой юридической психологии и права факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: rimmach@bk.ru

**** Дегтярёв Артём Викторович, старший преподаватель кафедры «Юридическая психология и право» факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: degtyarevav@mgppu.ru

квалификации разрабатывается в русле компетентного подхода, который, в данном случае, базируется на представлениях о том, что участник программы должен освоить определенный набор специальных компетенций, включающих знания, умения, навыки и личностные способности, необходимые для процесса эффективного управления различными конфликтными ситуациями.

Ключевые слова: конфликт, причины организационных конфликтов, управление конфликтами, программа повышения квалификации.

Проблема управления конфликтами в современном мире является актуальной не только с точки зрения ее научно-теоретической разработанности, но и с точки зрения прикладных задач, возникающих у специалистов в области управления. Прикладной аспект можно рассматривать с позиций формирования и развития конфликтологической культуры специалистов, их конфликтологической компетентности, включающей в себя компетенции в области организационного конфликт-менеджмента, который является неотъемлемым атрибутом управления инновационными процессами, столь востребованными сегодня во всех сферах деятельности. Это ставит сложные задачи перед системой образования, в частности, в области повышения квалификации управленческих кадров. Без знаний о сущности, природе, особенностях и перспективах конфликта невозможно овладеть методами его разрешения. Представление о конфликте является одновременно и установкой, и инструментом, поскольку оно само может трансформироваться в метод, с помощью которого можно управлять конфликтом и достигать поставленных задач и целей [15, с. 27]. Поэтому для построения эффективной системы обучения и повышения квалификации управленческих кадров организаций необходимо определить теоретические основания роли и места конфликта в жизни организации.

Организация в современной науке понимается: как элементарная единица социальности; как динамически развивающееся естественно-искусственное образование (учреждение), создаваемое и направляемое людьми в соответствии с их интересами, ценностями и идеологическими установками; как объединение людей для реализации совместной социально ориентированной деятельности и др. [6]

Как сложное целое она включает в себя не только индивидов с различными статусами, социальными установками и интересами, но и различные социальные образования, стремящиеся занять более высокое место в структуре организации, изменить существующие нормы деятельности или систему отношений внутри организационной структуры [7].

Подразделения организации в различной (высокой, средней или низкой) степени подвергаются управленческому воздействию. Объективно имеют место неравенство в распределении ресурсов, в возможностях реализовать властные функции. Названные причины могут привести организацию и ее подразделения к состоянию напряженности, а нередко и конфликтам [8].

Конфликты во всех социальных системах, в том числе и в организации, характеризуются двойственностью, их результаты могут быть и полезны, и вредны.

Общей причиной конфликтов в организации является реальная или мнимая «блокада» потребностей (или препятствие удовлетворению потребностей) отдельного члена организации или группы. Если «блокада» потребностей осознана членами организации или социальной группы и произошла идентификация источника «блокады» потребностей (например, члены группы осознали, что их значимые потребности блокированы представителями администрации), то далее следует реакция на «блокаду», которая может быть двух типов — отступление или агрессия [6].

Конфликты в организации могут протекать и распространяться в горизонтальном и вертикальном направлениях:

горизонтальные конфликты («равных с равным») — это конфронтации между коллегами, руководителями одного уровня; характеризуются тем, что участники не могут

использовать в противостоянии ресурсы, связанные со статусом, должностным положением и др.;

вертикальные конфликты (руководителей с подчиненными) изначально протекают в неравных для оппонентов условиях, поскольку руководители обладают большими ресурсами и возможностями по сравнению с подчиненными.

По критерию субъектности (по субъектам конфронтации) в организации дифференцируют: личностные, или психологические, конфликты; межличностные, или социально-психологические, конфликты; межгрупповые, или социальные, конфликты.

Среди **личностных (психологических) конфликтов** в организации наиболее распространены ролевые и мотивационные.

Ролевые конфликты обуславливают трудности выполнения членом организации своей роли — несоответствие ожиданиям, предъявляемым к члену организации, занимающему определенный статус в организации. Инициатором конфликта при этом может быть как рядовой исполнитель, у которого работа вызывает раздражение и протест (что приводит к неудовлетворительной оценке его деятельности руководством организации или подразделением), так и руководитель, не соответствующий ролевым требованиям или не выполняющий нормативные указания или запреты. Причинами ролевых конфликтов в организациях могут быть: недостаточная, слабая ролевая подготовка; неудовлетворенность существующим статусом; неприятные условия, сопутствующие выполнению работником своей роли; предъявление противоречивых требований к результатам работы. Все это вызывает двойственность при выполнении социальных ролей (или двойные стандарты деятельности); несовместимость предъявляемых требований с установками и ценностями работника [9; 10; 11].

В основе **мотивационных конфликтов** лежит недостаточная или неправильная мотивация сотрудника в организации, его неудовлетворенность работой, условиями труда, неуверенность в собственных силах и т. д.

Межличностные (социально-психологические) конфликты («лицом к лицу») в

организации реализуются в зависимости от широты разногласий: а) **противоборство** охватывает двух или более членов организации, при этом группы не задействованы в противостоянии; причины таких столкновений могут быть и связаны, и не связаны с организационной деятельностью, с процессом производства продукта; б) **конфронтация** затрагивает отдельного работника и социальную группу — личностно-групповой конфликт.

Дифференцируют следующие типы межличностных конфликтов: как агрессивная реакция на блокаду потребностей в достижении значимых целей трудовой деятельности; как агрессивная реакция на блокаду личностных потребностей, напрямую связанных с производственной деятельностью; как реакция на «несправедливое» распределение заданий; как претензия на определенную должность при наличии одной вакансии и мн. др.; противоборства, связанные с контролем за соблюдением групповых или организационных норм, возникающие при следовании нормативным образцам, отличающимся от групповых нормативов, когда сотрудник не выполняет нормативные требования, связанные с его статусом в организации и т. д.; противостояния, связанные с несовместимостью ценностей, установок, ориентаций отдельных членов организации, которые не имеют непосредственного отношения к производственным процессам в организации [1; 4; 10; 15].

Межгрупповые (социальные) конфликты в организации возникают в случаях, когда интересы членов организации, образующих формальную или неформальную группу (т. е. социальную общность, способную на совместные скоординированные действия), вступают в противоречия с интересами сотрудников другой социальной группы. В основе таких столкновений нередко лежат межличностные конфликты. Структурный характер межгрупповых столкновений проявляется: в наличии структурных причин конфликта; в перенесении напряженности или конфликтной ситуации в целом на другие социальные группы при наличии системных связей между компонентами и подразделениями организации; в охвате всех компонентов организации, ее целей, структуры, технологий, персонала,

корпоративной культуры и др. Результатами межгрупповых столкновений могут стать изменения или отклонения от культурных норм, перемещения персонала, изменения неформальной структуры и т. д. Типичной причиной групповых конфликтов в организации являются разногласия между линейным и штабным персоналом, между практическими руководителями и советниками (представителями) высшего руководства [8; 12].

Сущность и содержание конфликта в организации проявляется не столько в возникновении противоречий, сколько в их столкновении и способах предупреждения, разрешения и урегулирования [7; 14].

Понятие «**управление конфликтами**» в организации используется в теории и практике в узком и широком смыслах.

В узком смысле — это учет субъективных моментов, нередко определяющих возможности и способы противодействия конфликту. Как правило, здесь все сводится к принятию мер по обеспечению диалога, недопущению конфронтации и насилия для достижения взаимовыгодных соглашений, компромисса и согласия и др.

В широком смысле — это процесс целенаправленного воздействия субъектов социального управления на причины конфликта в целях осознанного изменения характера противостояния в целом или в частных проявлениях. Оно включает в себя три основных элемента управленческого воздействия, распределенных по пространству динамики конфликта в организации: 1) предупреждение возникновения конфликтных проблем на предконфликтной стадии; 2) разрешение противоречий на этапе открытого противоборства; 3) урегулирование послеконфликтационных коммуникаций в постконфликтный период [6].

Общеметодологические предпосылки эффективного управления конфликтами в организации обеспечивают деятельностный, исторический и системный подходы.

При *деятельностном подходе* работа участников противоборства всегда мотивирована, обусловлена их потребностями, ожиданиями, ценностями и интересами. Субъекты вынуждены вступать в отношения (коммуни-

кативные связи) с другими субъектами. Пересечение их противоречивых потребностей, ожиданий, ценностей и интересов на практике является причиной возникновения столкновений. Реализация деятельностного подхода позволяет анализировать потребности, интересы и мотивы оппонентов в ситуации конфронтации. При этом обращается внимание не только на объективные (предметные) условия возникновения и развертывания конфронтаций, но и на их субъективные (психологические) составляющие. Такая позиция становится основополагающей в методологии анализа противоборств в организации, условием эффективного управления, так как позволяет исследовать цель (умысел), поступок и результат (итог) конфликтного взаимодействия социальных субъектов.

Ценностные предпочтения социальных субъектов, по М. Веберу, определяются «интересом эпохи», т. е. социально-историческими обстоятельствами, в которых они действуют. В связи с этим актуализируется значимость *исторического подхода* (метода аналогий) в управлении конфликтами в организации, рассматривающего конфликт в организации в динамике. Принцип историзма позволяет: осуществлять сравнительно- исторический анализ социального противоборства: находить сходства и различия в динамике, видеть его прогрессивные и регрессивные стороны; извлекать уроки из прошлого [7].

В контексте исторического подхода актуализируется важность метода аналогий, позволяющего переносить методики анализа столкновений в организации и технологии управления ими из одной реальности в другую. По отношению к новой конфликтной ситуации данный метод помогает определить гипотетический (вероятностный, предположительный) вариант развертывания событий [1].

Системный подход определяет комплексный характер восприятия и анализа конфликта в организации, обладающего собственной структурой, функциями, прямыми и обратными коммуникациями с внешней средой, иерархией отношений его участников. Здесь предполагается признание основополагающего признака конфронтации в организации — существования ценностно-

го, трудноразрешимого, фундаментального противоречия, определяющего дифференциацию структурных элементов конфликта — их взаимосвязь и иерархию и др.

Управление конфликтами в организации квалифицируют как процесс целенаправленного воздействия на причины и условия конфронтации, изменения установок и ценностных ориентаций соперников. Эти составляющие управления конфликтом реализуются различными способами, основанными на организационных, социально-психологических и социокультурных технологиях [13].

Организационные способы управления конфликтами в организации характеризуются целенаправленным воздействием субъектов управления на подразделения организации и отдельных сотрудников. При этом особое внимание обращается изменению структуры, связей и технологий работы этих подразделений. Цель таких воздействий — ослабление конфликтных взаимодействий или полное погашение конфронтаций с переходом к сотрудничеству. Способом разрешения конфликта является и учет рациональной или эмоциональной природы конфликта, его причин.

К основным организационным способам управления конфликтами в организации можно отнести:

— образование подгрупп внутри конфликтующих сторон. Этот способ направлен на снижение сплоченности одной из сторон конфликта. При успешном формировании подгрупп члены каждой из них будут идентифицировать себя только со своей подгруппой, отделенной от других подгрупп. Такой способ управления конфликтом в организации применяется для снижения интенсивности противоборства между администрацией и подчиненными;

— введение независимых контролирующих элементов: создание комиссии, экспертных советов, независимых групп по разрешению спорных вопросов. В зависимости от характеристик конфликтной ситуации (характера, причин, длительности) такое управление может преследовать следующие цели: затягивание времени для прохождения критической точки столкновения, после чего возможно эффективное воздействие на оппо-

нентов; поиск компромисса на основе переговоров;

— замена лидеров или руководителей отдельных групп, подразделений. Нейтрализация лидера, организующего конфликтные взаимодействия, как правило, приводит к нарушению координации действий в отношении соперников, появлению желания исключить возникающую неопределенность путем или выхода из конфликтной ситуации или поиска нового лидера;

— ротация (перемещение членов организации из одной структурной единицы в другую) — замена или нейтрализация наиболее активных членов конфликтующих групп. При этом важно учитывать пространственный принцип перемещения. Например, достаточно разделить членов конфликтующих сторон по территориальному признаку, чтобы локализовать либо погасить конфликт;

— изменение содержания труда, т. е. переключение интересов оппонентов с конфликта на выполнение других целей, что способствует ослаблению интенсивности конфронтации.

Социологические и культурные способы управления конфликтами в организации связаны с социальными отношениями, социальными нормами и коммуникационными сетями между членами организации. К социологическим и культурным способам управления конфликтам относятся [13]:

— изменение содержания властных отношений, форм управленческого контроля за деятельностью членов организации, позволяющих руководителю организации гибко воздействовать на конфликтную ситуацию с использованием принуждения, вознаграждения, применения информационной, или референтной власти. Это дает возможность руководителю воздействовать на причины конфликта, приближая ситуацию к разрешению или погашению конфликта;

— изменение отношений зависимости (блокирование потребностей каждой из конфликтующих сторон). При этом зависимость понимается как способность одной из сторон совершать действия, препятствующие удовлетворению потребностей другой стороны, что может привести к снижению интенсивности конфликтных взаимодействий. Пере-

вод отношений односторонней зависимости в отношения взаимозависимости приводит к взаимному компромиссу с последующим гашением конфликта;

— изменение структуры неформальной социальной группы, в частности неформальных отношений одной из конфликтующих сторон, что может ослабить ее сплоченность или привести к возникновению новых неформальных групп, которые изменят степень включенности в конфликтную ситуацию. Для этого важно выявить неформальные группы или коалиции, выяснить основу их существования путем решения производственных вопросов неформальными методами (связи, знакомства), определить неформальных лидеров и т. д.;

— изменение системы ценностей, составляющих типичные причины конфликтов в организации. Изменение отношения к ценностям в конфликтующих группах путем демонстрации более значимых ценностей или выгод, личного воздействия руководителей организации, имеющих целью отодвинуть на второй план причину конфликта, что позволяет существенно скорректировать конфликт;

— введение и принятие новых норм, составляющих оппонентов соблюдать новые правила конфликтного взаимодействия, т. е. «играть по новым правилам», исключая возможность конфликта. Такой способ не предполагает воздействия на причину конфликта и подразумевает его возможное возобновление в будущем;

— изменение содержания функций работника, направляющее его интересы на собственную деятельность, что отвлекает его от конфликтных взаимодействий и снимает причину конфликта;

— концентрация интересов на нейтральном объекте, т. е. введение нейтрального объекта в ситуацию конфликта. Этот объект должен привлекать внимание участников конфронтации. С этой целью может быть создано новое подразделение, внедрена новая техника. Для эффективного управления конфронтацией в организации необходимо, чтобы нейтральный объект имел определенную связь с конфликтом, вызывал интерес у участников конфликта, не вызывая напряженности;

— изменение системы коммуникаций, каналов осуществления открытых и скрытых действий в противостоянии.

В конфронтационных взаимодействиях используются как формальные, так и неформальные связи, но особое внимание следует уделять неформальным межличностным коммуникациям, пользующимся наибольшим доверием членов организации в условиях замкнутой организационной культуры, которые затем подтверждаются и реализуются формальным способом. С их помощью участники конфликта координируют собственные действия, оказывая мотивирующее влияние друг друга с целью продолжения конфликтных взаимодействий. Поэтому важно выявить неформальные межличностные связи и направить их на достижение сотрудничества.

Социально-психологические способы управления конфликтами в организации влияют на психологический настрой, мотивацию участников конфликта; их составляют следующие методы:

— изменение установок по отношению к членам группы, создание атмосферы сотрудничества. При таком способе управления конфликтом возможно применение методов коррекции отрицательных стереотипов, одобрения и др.;

— изменение мотивации членов организации как силы, побуждающей к совместному действию, а не к конфронтации. Это возможно при ослаблении мотивации на противодействие по отношению к соперникам и активности нерациональности противоборства. Появление мотивации к продуктивной работе приводит к отвлечению членов организации от участия в противостоянии;

— введение новых неформальных лидеров. Подобные способы могут и организовывать конфликты, и кардинально изменять взаимоотношения между участниками столкновения в позитивную сторону. Основная трудность этого способа состоит в том, что нового лидера должны принять противоборствующие члены коллектива, подчиняясь его антиконфликтным решениям;

— создание благоприятной эмоциональной атмосферы, преодолевающей общие

недовольства, неприязнь, что должно способствовать снижению интенсивности конфликтных взаимодействий;

— манипулятивное воздействие на сознание, подсознание и решения конфликтующих сторон. Для этого используются различные коммуникационные каналы, по которым передаются специально подготовленные сообщения. Однако использование данных методик представляется мало эффективным, поскольку изменения, если таковые и будут, не могут иметь длительный временной характер, и, в целом, использование данных техник часто приводит к непредсказуемым последствиям, иногда деструктивным для коллектива и для самой личности, на которую было оказано манипулятивное воздействие [2; 3; 6].

Таким образом, анализ концептуальных социально-психологических основ управления конфликтами в организации определяет содержательное наполнение программы повышения квалификации специалистов в области «конфликт-менеджмента», не только нацеливая их на освоение обширного комплекса знаний, получение широкого спектра практических умений и навыков, но и стимулируя у обучающихся развитие профессионально значимых личностных способностей.

В результате прохождения курса обучающийся должен получить углубленное систематизированное представление о теоретических подходах к проблеме конфликта с точки зрения психологии; представления о различных вариантах и способах решения конфликтных ситуаций, как конструктивного, так и деструктивного характеров. В ходе курса ему должна быть предоставлена возможность на личном примере исследовать различные внутриличностные и межличностные конфликты, которые можно наблюдать в современном обществе и организациях. Участник программы также может получить навыки анализа и конструирования программ, целью которых является профилактика различного рода конфликтных ситуаций.

Общей целью всей программы может стать формирование у участников не только системных представлений о конфликтах

и конфликтных ситуациях, о способах их анализа, профилактики и регуляции, но и комплекса общекультурных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций, а также ценностного отношения к деятельности управления, являющихся неотъемлемой частью управленческой культуры.

Таким образом, разработчики программы ставят перед собой ряд взаимосвязанных **задач**, а именно:

- ознакомить участников с основными особенностями конфликтов и конфликтных ситуаций;
- продемонстрировать участникам основные механизмы, содержащиеся в конфликте;
- актуализировать индивидуальные способности каждого участника к самостоятельному ретроспективному анализу конфликтных ситуаций;
- проанализировать индивидуально-личностные особенности участников, способствующие и препятствующие процессу конфликтообразования;
- ознакомить участников с различными методами и технологиями психологической работы и помощи в конфликтных ситуациях;
- развить у участников программы навыки эффективного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций;
- сформировать у участников представление о методе группового тренинга.

Данная программа повышения квалификации строится на интеграции теоретико-методологического комплекса знаний (лекционный цикл) и практических навыков управления конфликтами (практические, интерактивные формы работы) и нацелена на формирование следующих **компетенций**:

- способность к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к работе в коллективе, кооперации с коллегами, к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности;
- способность проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремаль-

ных условиях, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния;

- способность к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков;

- способность взаимодействовать с различными категориями лиц в сложных ситуациях;

- способность к предупреждению и конструктивному разрешению внутриличностных, межгрупповых и иных конфликтов.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

знать:

- основные психологические принципы развития конфликта;

- типы конфликтов, структуру и динамику конфликтов;

уметь:

- анализировать различные теоретические материалы по конфликтологии;

- выявлять причины конфликтов в различных социальных группах, межгрупповых отношениях, межличностных и внутриличностных отношениях;

- реализовывать полученные в рамках курса различные приемы и техники консультирования в разрешении конфликтных ситуаций;

владеть:

- м методологическим аппаратом исследования конфликтных ситуаций;

- методами эмпирического исследования конфликтов и причин их возникновения;

- навыками работы по урегулированию межличностных, внутриличностных, межгрупповых и внутригрупповых конфликтов;

- навыками анализа и интерпретации эмпирических данных;

иметь представление:

- о возникновении и развитии подходов к изучению конфликта в отечественной и западной психологии;

- о современном состоянии научных исследований в области психологии конфликта и конфликтологии;

приобрести опыт:

- участия и проведения различных демонстрационно-консультативных сессий;

- создания и проведения различных программ профилактики и регулирования конфликтов.

Программа повышения квалификации должна представлять собой теоретический и практический (интерактивный) модули. Длительность программы устанавливается руководителем индивидуально, но рекомендованным количеством является 144 аудиторных часа, при этом количество участников группы не должно превышать 15—20 человек.

Лекции читаются по наиболее сложным и узловым вопросам теории, при этом внимание слушателей необходимо акцентировать на наиболее трудных, проблемных вопросах и аспектах изучаемых тем. Для активизации познавательной деятельности во время лекций необходимо использовать мультимедийные презентации, содержащие основные изучаемые положения, схемы, модели, результаты исследований и другие значимые моменты.

Особенный акцент необходимо делать на практических занятиях, которые проводятся исключительно в групповой форме под руководством ведущего. Для эффективного проведения практических занятий руководитель должен обладать большим опытом в консультативной, тренинговой и организаторской деятельности.

Важным системным элементом разрабатываемой нами программы должны стать интерактивные методы, которые актуализируют личный и аккумулируют коллективный опыт участников в процессе решения реальных задач управления конфликтом. К таким методам можно отнести: метод кейс-стади, групповую консультацию по типу Балинтовской группы, метод мозгового штурма, метод медиации, использование конфликта как диагностического инструмента и т. д.

Ключевым элементом в этой программе повышения квалификации специалистов должно стать развитие не только конфликтологической компетентности, но и конфликтологической культуры, основанной на ценности человеческой личности.

Литература

1. *Василук Ф.Е.* Психология конфликта: Хрестоматия / Сост. Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2001. 379 с.
2. *Воробьева А.В.* Деятельность психолога по профилактике внутригрупповых конфликтов. М.: Лаборатория книги, 2010. 80 с.
3. *Зеленков М.Ю.* Конфликтология: Учебник для бакалавров. М.: Дашков и Ко, 2012. 324 с.
4. *Караяни А.Г.* Психология общения и переговоров в экстремальных условиях: Учеб. пособие / Ред. А.Г. Караяни, В.Л. Цветков. М.: Юнити-Дана, 2012. 248 с.
5. *Кильмашкина Т.Н.* Предупреждение социального конфликта как элемент управления им // Труды Академии управления МВД России. 2015. № 1. С. 9—13.
6. *Кильмашкина Т.Н.* Разрешение социального конфликта как элемент управления им // Труды Академии МВД России. 2016. № 1. С. 80—84.
7. *Кильмашкина Т.Н.* Устранение причин социального конфликта как лучший способ его предупреждения // Труды Академии управления МВД России. 2015. № 2. С. 30—33.
8. *Лукин Ю.Ф.* Конфликтология: управление конфликтами. М.: Академический проект, 2007. 800 с.
9. *Психология конфликта: Хрестоматия / Под ред. Н.В. Гришина.* СПб.: Питер, 2001. 379 с.
10. *Ратников В.П.* Конфликтология. М.: Юнити-Дана, 2012. 544 с.
11. Теоретические основы и практика работы кадровых подразделений органов внутренних дел Российской Федерации по вопросам прохождения службы: Учеб. пособие/ Русаков В.К., Колодкин Л.М., Лозовицкая Г.П., Боева О.М., Горелов А.С., Балкаров А.Я., Умеров Р.А., Дукманов М.В., Соболева О.В. М.: Академия управления МВД России. 2017. 88 с.
12. *Тихонов А.В.* Социология управления. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2007. 472 с.
13. *Фролов С.С.* Социология: Учебник для высш. учеб. заведений: 3-е изд., доп. М.: 2000, 2013. 344 с.
14. *Цветков В.Л.* Психология конфликта. От теории к практике. М.: Юнити-Дана, 2013. 184 с.
15. *Цой Л.Н.* Организационный конфликт-менеджмент. 111 вопросов, 111 ответов. М.: Книжный мир, 2007. 352 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2013/05/4-Glava-1.pdf> (дата обращения: 20.11.2017).

Theoretical Framework of Advanced Training in the Field of Conflict Management in Organization

Kilmashkina T.N.*,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
kilmashkinnf@yandex.ru*

Lozovitskaya G.P.**,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
lozlina@mail.ru*

Chirkina R.V.***,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
rimmach@bk.ru*

Degtyarev A.V.****,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
degtyarevAV@mgppu.ru*

In this paper, we consider the theoretical framework for creating an advanced training course for professionals working in various organizations whose functional duties include activities aimed at managing conflict situations occurring within the organization. The article also considers such problem concepts as: essence and causes of conflicts, types of conflicts in the organization; organizational, psychological, sociological and cultural ways of managing conflicts in the organization. The proposed theoretical model of advanced professional training is constructed within the framework of the competence approach which, in this case, is based on the notion that a participant in the program should master a certain set of special competencies that include knowledge, skills and abilities necessary for the effective process management of various conflict situations.

Keywords: conflict, causes of organizational conflicts, conflict management, advanced professional training.

References

1. Vasiluk F.E. Psihologiya konflikta: hrestomatiya [Psychology of conflict: Reader]. Grishina N.V. (ed.). Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2001. 379 p.

2. Vorob'yova A.V. Deyatel'nost' psikhologa po profilaktike vnutrigruppovykh konfliktov [The activity of a psychologist in the prevention of intra-group conflicts]. Moscow: Publ. Laboratoriya knigi, 2010. 80 p.

For citation:

Kilmashkina T.N., Lozovitskaya G.P., Chirkina R.V., Degtyarev A.V. Theoretical Framework of Advanced Training in the Field of Conflict Management in Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 130—140. doi: 10.17759/pse.2017220612 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Kilmashkina Tatyana Nikolaevna*, PhD in Law, Professor, Chair of Theory and Methodology of State Management, Academy of Management, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: kilmashkinnf@yandex.ru

** *Lozovitskaya Galina Petrovna*, PhD in Law, Associate Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Academy of Management, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: lozlina@mail.ru

*** *Chirkina Rimma Vyacheslavovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: rimmach@bk.ru

**** *Degtyarev Artem Viktorovich*, Senior Lecturer, Chair of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: degtyarevav@mgppu.ru

3. Zelenkov M.Ju. Konfliktologiya: uchebnik dlya bakalavrov [Conflictology]. Moscow: Publ. Dashkov i Ko, 2012. 324 p.
4. Karayani A.G. Psikhologiya obshheniya i peregovorov v ekstremal'nykh usloviyakh: uchebnoe posobie [Psychology of communication and negotiations in extreme conditions]. Karayani A.G. (eds.). Moscow: Publ. Juniti-Dana, 2012. 248 p.
5. Kil'mashkina T.N. Preduprezhdenie social'nogo konflikta kak element upravleniya im [Prevention of social conflict as an element of its management]. Moscow: Publ. Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii, 2015, no. 1, pp. 9—13.
6. Kil'mashkina T.N. Razreshenie social'nogo konflikta kak jelement upravleniya im [The resolution of the social conflict as an element of its management]. *Akademii upravleniya MVD Rossii [Academy of management MVD Russia]*, 2016, no. 1, pp. 80—84.
7. Kil'mashkina T.N. Ustranenie prichin social'nogo konflikta kak luchshii sposob ego preduprezhdeniya [Elimination of the causes of social conflict as the best way to prevent it]. *Akademii upravleniya MVD Rossii [Academy of management MVD Russia]*, 2015, no. 2, pp. 30—33.
8. Lukin Ju.F. Konfliktologiya: upravlenie konfliktami [Conflict management: conflict management]. Moscow: Publ. Akademicheskii proekt, 2007. 800 p.
9. Grishina N.V. (ed.), Psikhologiya konflikta: hrestomatiya [Psychology of Conflict: Reader]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2001. 379 p.
10. Ratnikov V.P. Konfliktologiya [Conflictology]. Moscow: Publ. Juniti-Dana, 2012. 544 p.
11. Rusakov V.K. (et.al), Teoreticheskie osnovy i praktika raboty kadrovyyh podrazdelenii organov vnutrennih del Rossiiskoi Federacii po voprosam prohozhdeniya sluzhby. Uchebnoe posobie [Theoretical bases and practice of work of personnel divisions of law-enforcement bodies of the Russian Federation on questions of passage of service]. Moscow: Publ. Akademiya upravleniya MVD Rossii. 2017. 88 p.
12. Tihonov A.V. Sociologiya upravleniya [Sociology of management]. Moscow: Publ. «Kanon+» ROOI «Reabilitaciya», 2007. 472 p.
13. Frolov S.S. Sociologiya. Uchebnik. Dlya vysshih uchebnykh zavedenii [Sociology]. 3-e izd., dop. Moscow: Publ. 2000. 344 p.
14. Cvetkov V.L. Psikhologiya konflikta. Ot teorii k praktike [Psychology of conflict. From theory to practice]. Moscow: Publ. Juniti-Dana, 2013. 184 p.
15. Tsoi L.N. Organizatsionnyi konfliktmenedzhment. 111 voprosov, 111 otvetov [Elektronnyi resurs] [Organizational conflict management. 111 Inquiries. 111 Replies]. Moscow: Knizhnyi mir, 2007. 352 p. URL: <http://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2013/05/4-Glava-1.pdf> (Accessed 1.10.2017)

Профессор Герхард Витцлак
14.04.1931 — 11.12.2017

11 декабря 2017 года ушел из жизни профессор Gerhard Witzlack (Герхард Витцлак) — доктор психологических наук, руководитель отдела диагностики развития Института педагогической психологии Академии педагогических наук (Берлин, Германия), иностранный член Российской академии образования.

Профессор Витцлак хорошо известен в профессиональном сообществе как высоко квалифицированный специалист в области психодиагностики. Особое внимание он уделял развитию ребенка, психолого-педагогической поддержке детства, методам обучения и работы с различными категориями детей и взрослых.

Мы соболезнуем близким профессора Витцлака
и сохраним в наших сердцах светлую память о нем.

По поручению Федерации психологов образования России,
профессоров и сотрудников Психологического института РАО,
Московского государственного психолого-педагогического университета
академик РАО, профессор
В.В. Рубцов

В МГППУ самая дружелюбная среда для людей с ОВЗ

На факультете информационных технологий Московского государственного психолого-педагогического университета прошла встреча со школьниками с особыми образовательными потребностями.

Декан факультета, профессор Лев Куравский рассказал им о научно-технических разработках и проектах, реализуемых в этом вузе.

«Мы — технический факультет в рамках психологического вуза, и готовим специалистов по трем направлениям: «Прикладная информатика» (специалисты, которые будут разработчиками специализированного программного обеспечения), «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (программисты, но с особым упором на математику) и «Режиссура кино и телевидения», — сказал профессор Куравский. — Это уникальное направление, поскольку, кроме нас, оно есть только во ВГИКе. Практика здесь — это режиссура мультимедиа. Мы обучаем студентов видеомонтажу, но также учим и смотреть кино, понимать его, рассказываем про киноязык». «Особенностью подготовки на нашем факультете, — добавил Л. Куравский, — является проектно-ориентированный характер обучения. Мы стараемся привлекать студентов к проектам уже на младших курсах.»

Сегодня в МГППУ создана максимально доступная и дружелюбная среда для людей с ограниченными возможностями здоровья. Это тактильные направляющие линии, конусы на полу, пандусы для людей с нарушениями зрения, рельефные обозначения номеров кабинетов на поручнях, рельефные планы этажей, и буклеты с информацией о факультете, набранные азбукой Брайля. Есть и специальное оборудование, приобретенное в рамках программы «Доступная среда», и позволившее оснастить учебные аудитории, типографию, учебно-производственную лабораторию современными тифлотехническими средствами и программным обеспечением, предназначенным для людей с глубокими нарушениями зрения. Например, термопринтер для изготовления рельефных рисунков и математических графиков, принтер со шрифтом Брайля, компьютер для незрячих. А так же, модель портативного компьютера для незрячих, на котором установлен самый обычный Windows 10. Только на вид он сильно отличается от обычного ноутбука: это черная коробочка размером примерно 10 на 20 см со строкой для чтения шрифтом Брайля, кнопками для ввода текста и управления компьютером. Команды на нем озвучиваются синтезатором речи. Таким образом, незрячий человек может совершенно полноценно использовать интернет и общаться с другими пользователями. На такой компьютер можно установить Team Viewer — программу удаленного доступа, позволяющую пользователю с другого компьютера увидеть его рабочий стол.

Сейчас на факультете учатся 18 студентов и работают 4 сотрудника с нарушениями зрения.