

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **3**

2019



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2019 • Том 24 • № 3

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

Психология развития

Москвичева Н.Л., Реан А.А., Костромина С.Н.,

Гришина Н.В., Зиновьева Е.В.

ЖИЗНЕННЫЕ МОДЕЛИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ И МОДЕЛИ,
ТРАНСЛИРУЕМОЙ РОДИТЕЛЯМИ 5

Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
В МЕГАПОЛИСЕ И ИХ УСТАНОВКИ В ОТНОШЕНИИ
РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ 19

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В.

ШКОЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
МОТИВАЦИОННЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ 32

Лубовский Д.В.

ШКОЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ: ВИДЫ И СООТНОШЕНИЕ
С ДЛИТЕЛЬНОСТЬЮ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ 43

Палкин К.А.

ЦЕННОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГОТОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА
К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 52

Психология образования

Чудинова Е.В.

«НОВАЯ БИОЛОГИЯ» И ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ 63

Егорова М.А., Заречная А.А.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР) 74

Психологическая диагностика

Горшкова Е.В., Рыжова Е.Ю.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ
ДВИЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5—7 ЛЕТ 85

Хохлов Н.А., Ласьков Г.Д.

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ
ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ФОРМИРОВАНИЮ ОДНОЗНАЧНОГО
ИЛИ МНОГОЗНАЧНОГО КОНТЕКСТА 95

Памятные даты

Исаев Е.И., Ежкова Н.С., Пазухина С.В.

ТАЛАНТЛИВЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
(К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Г.И. МИНСКОЙ) 108

Developmental Psychology

Moskvicheva N.L., Rean A.A., Kostromina S.N., Grishina N.V., Zinovieva E.V.
 LIFE MODELS IN YOUNG PEOPLE:
 IDEAS OF FUTURE FAMILY AND OF PARENTAL MODEL 5

Vachkov I.V., Vachkova S.N., Voropayev M.V.
 PARENTS' NOTIONS OF EDUCATION QUALITY IN METROPOLIS
 AND THEIR ATTITUDES TOWARDS PARENTAL CONTROL 19

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V.,
 SCHOOL WELL-BEING OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN:
 MOTIVATIONAL AND EDUCATIONAL PREDICTORS 32

Lubovsky D.V.
 SCHOOL READINESS IN CHILDREN: TYPES AND CORRELATION
 WITH DURATION OF SCHOOL PREPARATION ACTIVITIES 43

Palkin K.A.
 VALUE DETERMINANTS OF READINESS
 FOR VOLUNTEER ACTIVITIES IN INDIVIDUALS 52

Educational Psychology

Chudinova E.V.
 "NEW BIOLOGY" AND ITS EDUCATIONAL OUTCOMES 63

Egorova M.A., Zarechnaya A.A.
 FEATURES OF DEVELOPMENT OF SOCIO-COMMUNICATIVE
 COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH
 DEVELOPMENTAL DELAYS 74

Psychological Diagnostics

Gorshkova E.V., Ryzhova E.Yu.,
 PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT
 OF MOVEMENT DEVELOPMENT IN CHILDREN OF 5—7 YEARS 85

Khokhlov N.A., Laskov G.D.
 DEVELOPMENT AND APPROBATION OF METHODS
 FOR DIAGNOSTICS OF PREDISPOSITION TO MONOSEMANTIC
 OR POLYSEMANTIC CONTEXT GENERATION 95

Memorable Dates

Isaev E.I., Ezhkova N.S., Pazukhina S.V.
 TALENTED RESEARCHER OF DEVELOPMENTAL EDUCATION
 (TO THE 100-TH ANNIVERSARY OF G.I. MINSKAYA) 108

Уважаемые читатели!

Представляем третий выпуск журнала 2019 года. В выпуске представлены рубрики, посвященные психологии образования и развития, а также психологической диагностике.

В рубрике «Психология развития» представлены результаты нескольких эмпирических исследований, проведенных на выборках разного возраста. Первая серия исследований касается следующих представлений: представления студентов о будущей семье и модели семьи, транслируемой родителями; представления родителей о качестве образования в мегаполисе и их связи с установками родителей в отношении контроля. Педагогам могут быть интересны результаты исследований, освещающие мотивационные и образовательные предикторы школьного благополучия у младших школьников, а также виды школьной готовности у детей и их соотношение с длительностью подготовки к школе.

В рубрике «Психология образования» приведены результаты исследования особенностей социально-коммуникативной компетентности у детей 7—8 лет с задержкой психического развития и определены принципы проектирования образовательной среды для детей с задержанным психическим развитием в условиях общеобразовательной школы. Учителям и администрации общеобразовательных учреждений станут интересны результаты, полученные в рамках исследования эффективности экспериментального учебного курса биологии для основной школы, построенного на принципах теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, в сравнении с традиционными курсами биологии для основной школы.

Для психологов может быть полезен представленный в рубрике «Психологическая диагностика» инструментарий, позволяющий оценить развитие движений у детей 5—7 лет; изучить предрасположенность к формированию однозначного или многозначного контекста.

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

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

Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями

Москвичева Н.Л.*,

ФГБОУ ВПО СПбГУ,
Санкт-Петербург, Россия,
n.moskvicheva@spbu.ru

Реан А.А.**,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
arean@hse.ru

Костромина С.Н.***,

ФГБОУ ВПО СПбГУ,
Санкт-Петербург, Россия,
s.kostromina@spbu.ru

Гришина Н.В.****,

ФГБОУ ВПО СПбГУ,
Санкт-Петербург, Россия,
n.v.grishina@spbu.ru

Зиновьева Е.В.*****,

ФГБОУ ВПО СПбГУ,
Санкт-Петербург, Россия,
e.zinovieva@spbu.ru

Для цитаты:

Москвичева Н.Л., Реан А.А., Костромина С.Н., Гришина Н.В., Зиновьева Е.В. Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 5—18. doi: 10.17759/pse.2019240301

* Москвичева Наталья Львовна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВПО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: n.moskvicheva@spbu.ru

** Реан Артур Александрович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией профилактики асоциального поведения института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: arean@hse.ru

*** Костромина Светлана Николаевна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности факультета психологии, ФГБОУ ВПО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: s.kostromina@spbu.ru

**** Гришина Наталия Владимировна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВПО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: n.v.grishina@spbu.ru

***** Зиновьева Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВПО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: e.zinovieva@spbu.ru

Обосновывается введение конструкта «жизненная модель» как фрагмента жизненного сценария в конкретной сфере жизнедеятельности человека и описывается разработка инструментария для его изучения. Приведены результаты исследования жизненных моделей молодежи в сфере отношений (на выборке, состоящей из 100 студентов СПбГУ, средний возраст $21 \pm 1,1$ лет) по параметрам: потребность в создании семьи и поддержании близких отношений, представления о характере отношений в будущей семье (распределение ответственности и власти), ориентация на жизненное пространство семьи в сравнении с представлениями студентов о жизненных моделях своих родителей. Дается характеристика влияния родительской семьи на выстраивание молодежью жизненных сценариев. Показано, что преемственность жизненных моделей обнаруживается в желании воспроизвести родительскую модель эмоциональной близости в отношениях молодыми людьми, оценивающими отношения в своей семье как благополучные, тогда как в профессиональной сфере подобной преемственности не выявлено. Описаны пять вариантов жизненных моделей молодежи. Показана ведущая роль близости/дистантности с родительской семьей в их содержании, подтвердившая принципиальное значение ориентации респондентов на близость с родительской семьей.

Ключевые слова: жизненный сценарий, жизненная модель, молодежь, семья, родительская семья.

Вопросы, связанные с построением близких отношений (в том числе как основы для создания семьи) всегда находятся в поле зрения исследователей, поскольку являются отражением тех социальных, культурных, экономических изменений, которые происходят в конкретный период развития общества. В настоящее время ускорение темпа жизни, рост доступности информации, появление «цифрового пространства» приводят к серьезной перестройке устоявшихся представлений о том, что такое семья, какова роль мужчины и женщины, материнства и отцовства [19]. Видоизменяется сам способ «совместности людей» [4, с. 31]. В обществе все чаще возникает беспокойство по поводу «ухода» от традиционных семейных ценностей, сосредоточенности молодежи на себе и связанного с этим снижения значимости института семьи, снижения готовности к рождению детей, возникновения межпоколенческих проблем [11], усложнения межличностных отношений, увеличения числа внебрачных рождений и неполных семей, падения педагогического потенциала семьи [8].

Многие исследователи связывают происходящие изменения не только с общественными трансформациями, но и с дефицитарно-

стью механизма межпоколенной трансмиссии сегодня [6; 9; 13; 18; 21; 22]. В то же время в литературе имеются данные о сохраняющемся влиянии семьи на формирование ценностной системы и установок молодых людей, лидирующем положении семьи в структуре жизненных ценностей молодежи [16].

Можно предположить, что существующие противоречия обусловлены большой вариативностью выстраиваемой молодыми людьми траектории жизненного пути как в отношении планируемых жизненных целей, так и в плане их ориентации на жизненный путь родителей. Противоречивость имеющихся данных также может быть связана с использованием разных теоретических подходов и, соответственно, психологического инструментария к исследованию жизненного пути [3; 5; 15 и др.]. Наиболее часто жизненный путь изучается на основе жизненного сценария — понятия, предложенного Э. Берном [2]. В современной трактовке жизненный сценарий рассматривается не как неосознанная структура, детерминированная ранним опытом и во многом определяющая последующую жизнь человека, а как результат осознанных решений, как структура, которой человек может управлять [17].

Другой важной тенденцией является понимание жизненного сценария как многосоставной модели, включающей нормативный и индивидуальный компоненты с разными вариантами соотношения, траекториями реализации и трансформации [7]. В то же время отсутствие эмпирического концепта, который, с одной стороны, интегрировал бы основные аспекты жизненного сценария, а с другой — позволял конкретизировать, сопоставлять и обобщать данные, полученные в различных исследованиях, служит препятствием для полноценного изучения жизненного пути личности.

Понятие жизненной модели и методологические основы исследования

В качестве концепта, позволяющего преодолеть методические противоречия и эмпирически исследовать составляющие жизненного сценария молодых людей, предлагается использовать *понятие жизненной модели*, понимаемой как фрагмент жизненного сценария, реализуемый человеком в конкретной жизненной сфере. Введение этого понятия позволяет детализировать жизненный сценарий, изучить его с точки зрения совокупности и логики событий; лежащих в их основе ценностей и убеждений; их внутренней целостности, сходимости и противоречий в разных сферах; рассматривать на уровне когнитивных, поведения и переживания значимости; сопоставлять выделенные референты жизненных моделей как внутри одного поколения, так и в межпоколенном аспекте [12].

Содержание жизненной модели раскрывает активность человека в разных сферах жизнедеятельности. Это означает, что в рамках жизненного пути реализуется не одна жизненная модель, а их совокупность: например, в сфере близких отношений, в сфере профессионального самоопределения и построения карьеры, в сфере саморазвития и реализации себя — жизненной философии и т.д. Множественность жизненных моделей характеризует жизненный сценарий не как линейное, а как сложное многослойное образование, а также обуславливает вероятность того, что жизненные модели в разных сферах могут быть основаны на разных представ-

лениях и установках. Влияние семьи на их становление может также отличаться. Можно предположить, что жизненная модель в профессиональной сфере будет больше подвержена влиянию внутрисемейной трансмиссии, а жизненная модель близких отношений — межпоколенной трансмиссии.

Эмпирическими референтами исследования жизненных моделей выступают базовые параметры, характеризующие активность человека в данных областях. Для изучения жизненных моделей в сфере близких отношений на основании анализа литературы и результатов эмпирических исследований [4; 10; 14; 20 и др.] были выделены следующие параметры:

- потребность в близких отношениях, в наличии семьи и поддержании родственных отношений;
- характер близких отношений (распределение ответственности, прав и полномочий, тип удовлетворяющих отношений): гармоничные, конфликтные, дистантные);
- ориентация на жизненное пространство семьи как жизненную опору (потребность в удовлетворяющем пространстве дома, в ощущении «надежного тыла», жизненного комфорта).

Каждая из характеристик опирается на тот или иной компонент жизненной модели. Например, потребность в близких отношениях, жизненных опорах определяется системой убеждений и когнитивных установок (когнитивный компонент), а переживание значимости отношений (аффективный компонент), видов активности, жизненного пространства позволяет выстраивать событийный ряд в этой сфере. В свою очередь, отношение к этим аспектам жизнедеятельности влечет за собой поступки, направленные на их достижение, детерминируя степень активности и вовлеченности в решение задач и достижение целей (поведенческий компонент).

Аналогичным образом можно было описать эмпирические референты в профессиональной сфере. Например, через потребность в интересной работе и занятиях; потребность в наличии определенного социального статуса; потребность в обеспечении материального положения [12].

Введение конструкта «жизненная модель» позволяет проводить сравнительные исследования выделенных параметров у разных групп респондентов по возрасту, месту проживания, специфике образования, характеристикам родительской семьи и др. Важным методическим решением выступает возможность сопоставления жизненных моделей не только внутри одного поколения, но и между поколениями, а также выявление степени влияния старших поколений, прежде всего родительской семьи, на жизненную модель молодых людей.

Высокую степень принятия и одобрения опыта старших (родительской семьи) и эмпирически выявленное стремление молодого человека (осознанное или неосознанное) к воспроизведению опыта прошлых поколений можно рассматривать как показатели влияния родительской семьи на конструирование молодым человеком жизненной модели в той или иной сфере жизнедеятельности.

Процедура исследования

Целью исследования было описание жизненных моделей молодежи в сфере отношений в аспекте сопоставления с представлениями студентов о жизненных моделях своих родителей.

Выборку составили 100 студентов СПбГУ (факультеты — филологический, философский, восточный и журналистики), средний возраст $21,02 \pm 1,11$ года, 88% — девушки, 12% — юноши. 43% опрошенных постоянно проживают в Санкт-Петербурге, 57% — приехали на учебу в СПбГУ из разных регионов России (Новосибирск, Самара, Саранск, Калининград, Пермь, Ростов-на-Дону и др.). Проживали с родителями на момент опроса 26% студентов, 32% — в студенческом общежитии, 42% — у родственников или снимали жилье. Выросли в полной семье 71%, в неполной (воспитывались матерью) — 23%. 45% студентов являются единственными детьми в семье, 55% — имеют братьев или сестер (34% — одного сиблинга, 18% — двоих и более). Средний возраст отца $50,06 \pm 5,1$ лет; средний возраст матери $48,17 \pm 5,09$ лет. Исследование проводилось в апреле 2018 года.

Основным методом исследования выступило полуструктурированное интервью, включающее вопросы о конкретных жизненных событиях молодых людей и их родителей; вопросы-референты, описывающие сферу близких отношений и профессиональную сферу по выделенным параметрам; утверждения, раскрывающие установки и убеждения; вопросы, отражающие переживание значимости определенной сферы жизнедеятельности; вопросы, направленные на выявление степени идентификации молодых людей со своим поколением и степени близости с поколением родителей; вопросы, связанные с представлениями молодых людей о своем будущем. Всего 80 вопросов. Часть из них предусматривала возможность сопоставления ответов респондентов относительно себя и родительской семьи (например, в первом блоке: «Было ли в Вашей семье принято совместное проведение досуга: домашние праздники, встречи с родственниками, совместные спортивные мероприятия и т.п.?»; в шестом блоке: «Вы в своей будущей семье будете собираться большим семейным кругом, совместно проводить досуг?»).

Для выявления взаимосвязей и преемственности в жизненных моделях разных поколений применялись методы математического анализа данных с помощью анализа сопряженности ответов и дисперсионного анализа (SPSS-21).

Результаты исследования

Результаты исследования представлены в двух разделах. Первый посвящен описанию характеристик жизненных моделей студентов в сфере отношений и анализу их взаимосвязей с аналогичными характеристиками родительской семьи. Во втором рассмотрены варианты выстраивания жизненных моделей молодыми людьми в аспекте влияния родительской семьи.

1. Характеристики жизненных моделей молодежи в сфере близких отношений и их представления о семье родителей.

В целом, у молодых людей выявлена высокая степень потребности в установлении и

поддержании отношений с близкими людьми, создании собственной семьи, рождении детей. Во временной перспективе (через 10 лет) большинство респондентов представляют, что у них «обязательно» будут дети, счастливая семья (62%), они будут «общаться с родственниками, собираться семейным кругом» (60%). Вместе с тем значительное число респондентов считают это «необязательным» или откладывают во времени (38% и 40% соответственно), т.е. выборка с этой точки зрения не является однородной. Что касается представлений о родительской семье, то 60% молодых людей оценили отношения в ней как благополучные, 12% — как неблагополучные, и 28% затруднились ответить однозначно. По словам студентов, у 32% родительских семей было принято совместное проведение досуга (спортивные мероприятия, домашние праздники), у 43% семей — время от времени, а у 24% — очень редко. Почти половина родительских семей поддерживали тесные связи с родственниками (47%), столько же — не очень тесные (47%), не общались с родственниками только в 6% семей. Таким образом, можно говорить о дифференциации в способах проведения свободного времени и организации семейной жизни уже и в поколении родителей.

В представлениях о характере будущих семейных отношений, в частности, о распределении обязанностей, подавляющее большинство придерживаются эгалитарной позиции («выполнять какую-либо обязанность будет тот, у кого будет возможность, время» — 92%). При этом, по мнению студентов, эгалитарное распределение обязанностей было только в половине родительских семей (58%), почти в трети семей — «традиционное, на «мужские» и «женские» обязанности» (26%), остальные затруднились с ответом. Желаемое распределение власти в будущей семье наиболее часто описывается молодыми людьми как равноправное («будем решать все вместе» — 76%), либо как распределение ответственности («в одних случаях решающее слово будет за мужем, а в других — за женой» — 11%). Незначительное меньшинство придерживается позиции «единовластия» («решать будет муж» — 4%, или «решать будет жена» — 3%).

Родители, по мнению студентов, «решали все вместе» (40%); «как правило, все решала мама» (22%); «по-разному» (21%) и «мнение отца было решающим» (только 9%). Интересно, что здесь, как и при организации досуга и семейного уклада, также прослеживается «отход» от традиционных установок уже и в поколении родителей.

Ориентация молодых людей на жизненное пространство семьи, потребность в удовлетворяющем жизненном/бытовом пространстве дома, в ощущении «надежного тыла» отражается в представлениях о будущем. 65% представляют, что через 10 лет у них «обязательно» будет свое жилье. Подавляющее большинство описывает его как «квартиру, собственное комфортное жизненное пространство» (87,1%). Значительно меньшее число респондентов считают, что это «квартира, но на ее обустройство не нужно затрачивать много усилий» (9,7%), и только 3,2% респондентов ответили, что «не обязательно иметь свою квартиру, не хочу быть привязан(а) к одному месту». Большинство респондентов (82,8%) представляют свой дом «комфортным и практичным». Незначительное число респондентов хотели бы, чтобы дом напоминал о детстве (6,3%), о событиях в жизни (4,7%), «был красивым» (4,7%) и технологичным (1,6%). Говоря о родителях, молодые люди отмечали, что они очень заботились об уюте и комфорте жилья, посвящали этому много усилий (70%). Только в 10% семей, по мнению студентов, считали, что «достаточно минимального комфорта, лучше потратить время и ресурсы на что-то другое».

Прямые оценки эмоциональной близости с родительской семьей характеризуют высокую степень поддержки отношений: 71% молодых людей близки с родителями («безусловно, да» и «скорее, да»); отрицательно ответили только 7%, и пятая часть ответивших (22%) затруднились ответить. При этом 77% обращаются к родителям за помощью и советом в трудной жизненной ситуации («безусловно» — 50%, «скорее, да» — 27%), и затрудняются ответить только 15%. Фактологические вопросы показали достаточно тесное взаимодействие молодых людей с родителями

ми. Например, во время обучения в школе родители помогали по предметам (57%), интересовались отметками (49%), участвовали в работе родительского комитета (19%); только у 12% опрошенных родители в школьной жизни «практически не участвовали». 74% опрошенных советовались с родителями, что делать после школы, 60% — относительно выбора факультета, 30% сделали выбор самостоятельно, и «родители их поддержали». Связь с родителями у многих молодых людей сохраняется и в период студенчества: родители «поддерживают материально» (84%), «стараются помочь, чем могут» (61%), «регулярно интересуются учебой» (60%), «периодически пытаются воспитывать» (27%) и «пытаются контролировать, как и с кем я провожу время» (13%).

На прямой вопрос относительно сходства взглядов и жизненных принципов с родительскими большинство молодых людей ответили, что «в чем-то разделяют взгляды родителей, а с чем-то не согласны» (64%). Однако выделились группы студентов как «разделяющих большинство взглядов родителей» (их меньше всего — 14%), так и «расходящихся с ними по многим вопросам» (22%).

Применение коэффициента взаимной сопряженности Пирсона для определения взаимосвязи ответов респондентов выявило в группе молодых людей, близких с родителями, а не в целом по выборке, значимые связи желания «повторить семейную жизнь родителей» с «полнотой» семьи ($\chi^2=0,476$; $p=0,014$) и с позитивной оценкой семейной жизни родителей ($\chi^2=0,544$; $p=0,001$). По параметрам «рождение детей», «распределение власти и обязанностей в будущей семье» значимой сопряженности корреспондирующих вопросов не выявлено. Интересно, что планирование поддержания в будущем отношений с родственниками, встреч «широким семейным кругом» не зависит от соответствующего поведения родителей (62% молодых людей планируют их «обязательно»). Таким образом, преемственность наблюдается скорее в стремлении повторить семейную атмосферу, модель эмоциональных взаимоотношений родителей в семьях, отношения в которых

оцениваются молодыми людьми как благополучные. Тогда как установки в области взаимодействия супругов и планирования жизни семьи находятся, видимо, в большей степени под влиянием изменяющихся социальных и культурных моделей.

Однофакторный дисперсионный анализ, проведенный для уточнения полученных результатов, подтвердил значимость фактора «близости к родителям». Его влияние обнаружилось в желании повторить семейную модель родителей, включая не только отношения в семье ($F=2,980$; $p=0,026$), но и наличие детей ($F=3,370$; $p=0,013$) При этом на желание повторить профессиональный путь родителей он не влияет.

2. Жизненные модели молодых людей и факторы их дифференциации.

Факторный анализ массива данных позволил выделить пять факторов с нагрузкой от 0,798 до 0,379 (приводятся в таблице).

Первый фактор, обозначенный как «Активная включенность в жизнь», образовали утверждения, раскрывающие активную жизненную позицию и стремление к успеху в жизни (необходимость прикладывать усилия, удовлетворение от деятельности, ориентация на хорошую работу, материальный достаток, построение счастливой семьи).

Второй фактор «Ориентация на свое поколение» объединил характеристики поколения молодых: открытость новому опыту, стремление к широкому кругу общения, ориентация на личное благополучие и карьерный рост, стремление к личному развитию.

Третий фактор «Уверенность в своих силах» аккумулирует утверждения, раскрывающие специфику жизненной позиции: уверенность в себе, ориентация на новизну, готовность начать все с начала, способность меняться под влиянием условий.

Четвертый фактор «Самостоятельность и автономия» указывает на эмоциональную отчужденность с семьей: родители принимают минимальное участие в жизни, отношения родителей воспринимаются как неблагополучные, взгляды и ценности с родителями различны.

Пятый фактор «Поддержка семьи», наоборот, фиксирует близость с семьей: поддержка и участие родителей в школьной и студенческой жизни, оценка отношений родителей как благополучных, сходство взглядов и ценностей, опора на советы родителей, ощущение семейного круга.

Последующая кластеризация выборки на основе пятифакторной модели выявила пять кластеров, представленных на рисунке. Один из них (четвертый) оказался самым малочис-

ленным (6% респондентов), в связи с чем был исключен из дальнейшего анализа. Три кластера (первый, второй и третий) демонстрируют близкие отношения с семьей (положительные значения по пятому фактору), а один (пятый кластер) — высокую дистанцированность (отрицательные значения по пятому фактору).

Первый кластер объединил молодых людей с наиболее высокими среди других значениями по третьему фактору (они готовы меняться, начинать жизнь «с чистого листа») и

Таблица

Результаты факторизации массива данных

№	Название фактора	Входящие переменные	Факторные нагрузки
	Активная включенность в жизнь	Необходимость прикладывать усилия	0,788
		Удовлетворение от деятельности	0,759
		Удовлетворение при напряжении сил	0,754
		Активная жизнь и деятельность	0,719
		Ориентация на успешность	0,714
		Ориентация на развитие потенциала	0,694
	Оценка поколения сверстников	Открытость новому	0,798
		Стремление к широкому общению	0,786
		Ориентация на личное благополучие	0,775
		Целеустремленность	0,749
		Ориентация на карьерный рост	0,692
		Стремление к личному развитию	0,643
	Уверенность в своих силах	Уверенность в своих силах	0,534
		Ориентация на новизну	0,521
		Настойчивость усилий	0,339
		Способность меняться под влиянием условий	0,451
		Готовность начать все с начала	0,478
	Самостоятельность и автономия	Родители принимают минимальное участие в жизни	0,503
		Школа практически не оказала влияние на жизнь	0,521
		Отношения родителей неблагоприятны	0,458
		Взгляды и ценности различаются с родительскими	0,379
		Мобильность	0,435
		Способность мобилизоваться	0,393
	Поддержка семьи	Поддержка и участие родителей в школьной и студенческой жизни	0,611
		Отношения родителей благополучны	0,546
		Совместное проведение досуга в семье	0,513
		Сходство взглядов и ценностей с родителями	0,482
		Опора на родителей, их советы	0,426
		Ощущение семейного круга	0,379

по пятому фактору (они близки с родителями, стараются с ними советоваться, ориентированы на них). Это группа молодых людей (21% выборки), наиболее эмоционально близких с родителями. В интервью большая часть из них отмечает совместное проведение в детстве досуга с родителями; до сих пор практически у половины из них родители продолжают интересоваться учебой. Именно молодые люди этого кластера отмечают, что через десять лет у них *обязательно будет счастливая семья*, и они обязательно будут собираться семейным кругом. Однако, интересно отметить, что при эмоциональной близости с родителями, ориентации на традиционные ценности — поддержку семьи и планирование создания собственной семьи — в области личностного и профессионального самоопределения они демонстрируют приверженность взглядам своего поколения — готовность к изменению себя и «необязательность» наличия статусной работы и материальной обеспеченности. Среди них больше тех, кто приехал на учебу в Петербург из других регионов России.

Во второй кластер вошли наблюдения с минимальными значениями по первому фактору

(молодые люди с пассивной жизненной позицией, которые не готовы «вкладываться» в себя и свою жизнь) и положительными значениями по пятому фактору (поддержка родителей) (19% выборки). Они в основном живут в Петербурге (0,004) (здесь и далее в скобках приводится степень значимости различий между кластерами по критерию хи-квадрат Пирсона). Как и у молодых людей из первого кластера, у большей половины из них родители продолжают регулярно интересоваться учебой (0,010). Однако эта близость слабо отражается на планах по созданию семьи (значительная часть отмечает, что через 10 лет у них «необязательно» будет счастливая семья (0,048)), выстраивании близких отношений, достижении материального достатка и построении карьеры. При этом они все-таки хотели бы через 10 лет собираться семейным кругом. Таким образом, главной характеристикой респондентов второго кластера является ориентация на жизнь «по течению», отсутствие желания «вкладываться» в жизнь, а близость с родительской семьей проявляется в желании оставаться внутри семьи, поддерживать близкие отношения и получать поддержку.

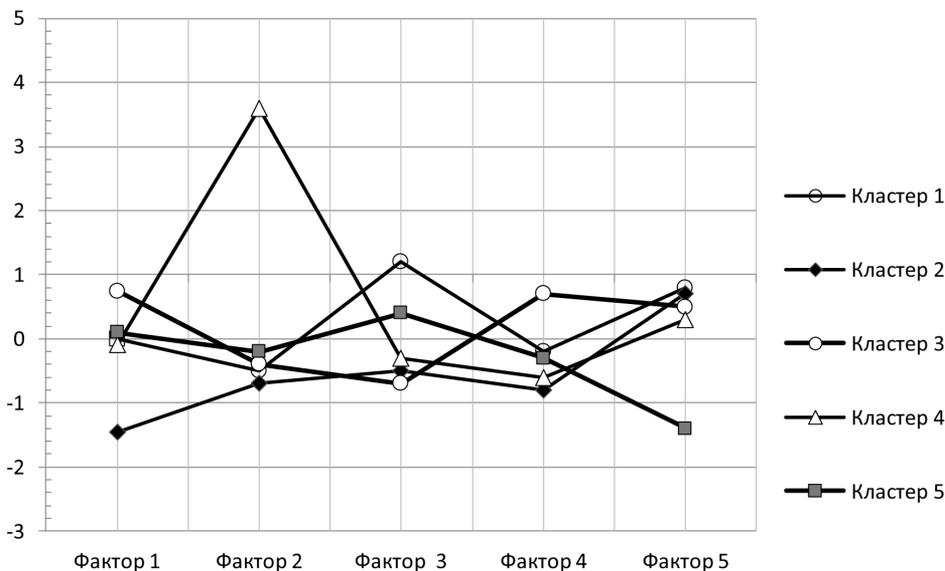


Рис. Сравнительная выраженность выделенных факторов в кластерах

Третий кластер образован наблюдениями с наиболее высокими значениями по первому фактору (активная включенность в жизнь) и четвертому фактору (самостоятельность и автономность), но сниженными — по третьему фактору (готовность к изменениям и уверенность в себе) (31% выборки). Социально-демографический анализ показывает, что молодые люди из третьего кластера в основном приехали из регионов России; чаще они — единственные дети в семье (0,003). Большая часть из них демонстрирует близость с родителями (достаточно высокие значения по пятому фактору), что, как и у респондентов первого кластера, отражается на планах по созданию счастливой семьи и активном желании собираться семейным кругом (0,000). Однако, в отличие от первого и второго кластера, они сильно сфокусированы на карьерном росте, статусной работе и материальном достатке. Можно сказать, что представители этого кластера опираются в своих жизненных моделях на традиционные ценности, независимо от сферы активности.

Пятый кластер имеет наиболее низкие значения по пятому фактору (респонденты максимально дистанцированы от семьи и не ориентируются на ее поддержку) (23% выборки). Одновременно они демонстрируют большую уверенность и готовность к изменениям, чем респонденты, вошедшие во 2, 3 и 4 кластеры, готовность проявлять максимальную самостоятельность. Социально-демографические характеристики представителей кластера свидетельствуют, что эти молодые люди вместе с родителями переезжали в другой город (0,001) и меняли школу, но вызвано это было сменой места жительства (0,000). Они указывают, что родители им не помогали с учебой (0,000), а совместное проведение досуга было редким (0,013). В то же время больше половины из них советовались с родителями. Эта дистанцированность от родительской семьи не могла не сказаться на жизненной модели построения близких отношений. Половина респондентов считают, что через 10 лет у них «необязательно» будет счастливая семья (0,037); большинство, скорее всего, не будут собираться семейным кругом (0,000).

При этом они в наибольшей степени из всей выборки ориентированы на собственные усилия (0,014), материальный достаток (0,000) и карьерный рост (0,001).

Выводы

Исследование жизненного сценария в сфере близких отношений на основе конструкта «жизненная модель» позволило описать базовые характеристики представлений молодых людей относительно выстраивания своей жизни в сфере близких отношений, выявить их дифференциацию и сравнить с представлениями молодых людей о модели родительской семьи.

Полученные данные показывают, что примерно две трети опрошенных демонстрируют актуальную потребность в установлении и поддержании отношений с близкими людьми, создании собственной семьи; представляют желаемое распределение власти в будущей семье как равноправное, а распределение обязанностей — как эгалитарное; ощущают потребность в стабильном комфортном удовлетворяющем пространстве своего будущего дома (квартиры). У остальных молодых людей либо имеются другие представления о семейной жизни (например, «традиционное» распределение обязанностей супругов или, наоборот, отражение современных ценностей в желании мобильности без привязки к стабильному жилью), либо наблюдается откладывание планов во времени.

Характеристики жизненных моделей молодежи связаны со степенью близости с родительской семьей, причем как в плане эмоциональной близости, подтверждаемой большинством опрошенных, так и в плане разделения жизненных ценностей и взглядов, в отношении которых выборка более дифференцирована. Преимущество жизненных моделей обнаруживается в желании воспроизвести родительскую модель эмоционально близких отношений в семьях, отношения в которых оцениваются молодыми людьми как благополучные, тогда как установки в области взаимодействия супругов и планирования жизни семьи, а также профессионального самоопределения, понимания жизненного успе-

ха, построения карьеры находятся, видимо, в большей степени под влиянием изменений, происходящих в обществе.

Выявление пяти вариантов жизненных моделей молодежи подтвердило принципиальное значение близости с родительской семьей, ее влияние на выстраивание жизненного сценария в сфере близких отношений. При этом опора на ценности поколения родителей, поддержка семьи могут способствовать формированию как активных жизненных моделей, основанных на реализации себя, так и пассивных, основанных на реактивном выстраивании жизненного сценария (жизнь «по обстоятельствам»). В то же время дистанцированность с родительской семьей практически не сказывается на степени активности жизненной позиции, но ведет к отсутствию потребности в создании семьи и поддержке близких отношений с родственниками.

Полученные нами результаты имеют принципиальное значение как для теории, так и для психологической практики. В общетео-

ретическом плане использование конструкта «жизненная модель» операционализирует понятие жизненного сценария, позволяет выделить эмпирические референты активности человека в разных сферах жизнедеятельности, создает условия для методической разработки инструментария, направленного на изучение механизмов внутриспоколенной и межпоколенной трансмиссии. Практическая ценность эмпирических данных состоит в структурном и смысловом описании жизненных ориентиров молодежи и их родителей, возможности их сопоставления на уровне общественных трансформаций и семейных отношений. Тот факт, что одни и те же процессы — опора на ценности поколения родителей, поддержка семьи — могут способствовать формированию как активных жизненных моделей, так и пассивных, позволяет глубже понимать причины трудностей молодых людей, демонстрирующих желания на уровне убеждений, но имеющих проблемы в реализации собственных планов и целей.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00599 «Жизненные модели молодежи: межпоколенное и внутриспоколенное исследование»).

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40 (1). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.06.2018).
2. Берн Э. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо-пресс, 2003. 576 с.
3. Буровихина И.А. Субъективная картина жизненного пути современных подростков // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. 2011. № 4. С. 148—160.
4. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар. М.: Когито-Центр, 2012. 342 с.
5. Верещагина М.В., Гагулаева А.А. Гендерные особенности представлений студентов о жизненном пути [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24138> (дата обращения: 14.04.2019).
6. Григорова Т.П. Представления студентов о семье как проявление жизненного сценария и совладания с его трудностями // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 4.
7. Гришина Н.В. Жизненные сценарии: нормативность и индивидуализация [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru/index.php/nim/2011n3-17/491-> (дата обращения: 12.06.2018).
8. Докучаева С.О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколении // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 41—55.
9. Изотова Е.И., Голубева Н.А., Гребенникова О.В. Феномен межпоколенной трансмиссии в социокультурном и информационном пространствах современности // Мир психологии. М.: Московский психолого-социальный университет, 2017. № 1. С. 51—63.
10. Карпова В.М., Филиппова Е.В. Представления о родительской и будущей семье в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 84—97.
11. Ковалева Ю.В. Семья и семейные ценности — центральная тема XII форума интеллигенции стран СНГ // Институт психологии Российской академии

- наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 1 (9). С. 59—76.
12. *Костромина С.Н., Гришина Н.В., Зиновьева Е.В., Москвичева Н.Л.* Жизненная модель как конструкт изучения жизненного сценария личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8. Вып. 4. С. 341—357.
13. *Маленова А.Ю., Дружинина Ю.А.* Особенности мотивации брачно-семейных отношений у представителей разных поколений // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2010. № 2. С. 39—51.
14. *Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Резниченко С.И., Хачатурова М.Р.* Дом и его обитатели: психологическое исследование. М.: Памятники исторической мысли, 2018. 293 с.
15. *Мдивани М.О.* Методика исследования жизненных стратегий личности // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 146—151.
16. *Реан А.А.* Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 1. С. 62—76.
17. *Erskine R.G.* (Ed.) Life Scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns. London, England: Karnac Books, 2010. 312 p.
18. *Gibson G.W., Greenwood R.A., Murphy E.F.* Generational Differences In The Workplace: Personal Values, Behaviors, And Popular Beliefs // Journal of Diversity Management. 2009. № 4 (3). P. 1—8.
19. *Zinovieva E.V., Kazantseva T.V., Pleshkova A.N., Kostromina S.N.* The quality of paternal relationship in modern Russia // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: EpSBS ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education. V. XLIII. № 33. P. 248—256.
20. *Kostromina S., Moskvicheva N.* Parents' readiness for social partnership with teachers // 9th International technology, education and development conference (INTED 2015). 2015. P. 1948—1956.
21. *Vaterlaus J.M., Jones R.M., Tulane S.* Perceived differences in knowledge about interactive technology between young adults and their parents // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. 2015. № 9 (4). Article 3. doi: 10.5817/CP2015-4-3
22. *White A., Storms G., Malt B.C., Verheyen S.* Mind the generation: Differences between young and old in everyday lexical categories // Journal of Memory and Language. 2018. Vol. 98. P. 12—25. doi: 10.1016/j.jml.2017.09.001

Life Models in Young People: Ideas of Future Family and of Parental Model

Moskvicheva N.L.*,

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia,
n.moskvicheva@spbu.ru*

Rean A.A.**,

*Institute of Education, National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia
arean@hse.ru*

Kostromina S.N.***,

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia,
s.kostromina@spbu.ru*

Grishina N.V.****,

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia,
n.v.grishina@spbu.ru*

Zinovieva E.V.*****,

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia,
e.zinovieva@spbu.ru*

The article substantiates the introduction of the “life model” construct as a fragment of life scenario in a specific area of human life and describes the development of tools for its study. The results of a study on life models of relationships in young people (on a sample of 100 students of St. Petersburg State University, the average age of 21 ± 1.1 years) are presented by the following parameters: the need for creating a family and maintaining close relationships; understanding the nature of relationships in a future family (distribution of responsibility and power); commitment to family life space in comparison with the students' perceptions of their parents' life models. The paper characterises the impact of parental family on the individual's life scenarios. It shows that the consistency of life models reveals itself in the young people's desire to reproduce their parents' model of emotional intimacy in relationships, provided that they evaluate the relationships in their families as successful; no such consistency was found in the professional sphere. Finally, five types of life models in the young people are described, em-

For citation:

Moskvicheva N.L., Rean A.A., Kostromina S.N., Grishina N.V., Zinovieva E.V. Life Models in Young People: Ideas of Future Family and Impacts of Parental Models. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 5—18. doi: 10.17759/pse.2019240301 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Moskvicheva Natalia Lvovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: n.moskvicheva@spbu.ru

** *Rean Artur Alexandrovich*, PhD in Psychology, Professor, Head of the Laboratory for Prevention of Asocial Behavior of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: arean@hse.ru

*** *Kostromina Svetlana Nikolaevna*, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Personality Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: s.kostromina@spbu.ru

**** *Grishina Natalia Vladimirovna*, PhD in Psychology, Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: n.v.grishina@spbu.ru

***** *Zinovyeva Elena Viktorovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: e.zinovieva@spbu.ru

phasizing the leading role of closeness/distance with parental family in their content, which confirms the fundamental importance of the respondents' orientation towards close relationships with their parental family.

Keywords: life scenario, life model, young people, family, parental family.

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-00599.

References

1. Asmolov A.G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2015, Vol. 8, no. 40, p. 1. URL://psystudy.ru (Accessed: 12.06.2018).
2. Bern E. Lyudi, kotoryye igrayut v igry [What Do You Say After You Say Hello?]. Moscow: Eksmo-press, 2003. 576 p.
3. Burovikhina I.A. Sub'yektivnaya kartina zhiznennogo puti sovremennykh podrostkov [Subjective picture of the life course of modern adolescents]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14 Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14 Psychology], 2011, no. 4, pp. 148—160.
4. Varga A.Y. Sistemnaya psikhoterapiya supruzheskikh par [Systemic psychotherapy of married couples]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2012. 342 p.
5. Vereshchagina M.V., Gagulaeva A.A. Gendernye osobennosti predstavlenii studentov o zhiznennom puti [Gender features of students' ideas about the life path]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2016, no. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24138> (Accessed: 14.04.2019).
6. Grigороva T.P. Predstavleniya studentov o sem'e kak proyavleniye zhiznennogo stseneriya i sovladaniya s ego trudnostyami [Students' perceptions of the family as a manifestation of the life scenario and coping with its difficulties]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, no. 4, pp. 133—140.
7. Grishina N.V. Zhiznennyye stsenerii: normativnost i individualizatsiya [Life scripts: normativity and individualization]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological study], 2011, no. 3 (17). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/491-> (Accessed: 12.06.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Dokuchaeva S.O. Vliyanie roditel'skoi sem'i na postroenie supruzheskoi sem'i v sleduyushchem pokolenii [The influence of the parental family on the construction of the matrimonial family in the next generation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2005, no. 3, pp. 41—55.
9. Izotova E.I., Golubeva N.A., Grebennikova O.V. Fenomen mezhpokolennoi transmissii v sotsiokul'turnom i informatsionnom prostranstvakh sovremennosti [The phenomenon of intergenerational transmission in the socio-cultural and information spaces of modernity]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2017, no. 1, pp. 51—63.
10. Karpova V.M., Filippova E.V. Predstavleniya o roditel'skoi i budushchei sem'e v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Ideas about the parent and future family in adolescence and youth]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2013, no. 4, pp. 84—97.
11. Kovaleva Yu.V. Sem'ya i semeinye tsennosti — tsentral'naya tema XII foruma intelligentsii stran SNG [Family and family values — the central theme of the XII CIS intelligentsia forum]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology], 2018. Vol. 3, no. 1 (9), pp. 59—76.
12. Kostromina S.N., Grishina N.V., Zinov'eva E.V., Moskvicheva N.L. Zhiznennaya model' kak konstrukt izucheniya zhiznennogo stseneriya lichnosti [A life model as a construct for studying a person's life scenario]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology], 2018. Vol. 8, no. 4, pp. 341 — 357.
13. Malenova S.I., Druzhinina Yu.A. Osobennosti motivatsii brachno-semeinykh otnoshenii u predstavitelei raznykh pokolenii [Features of the motivation of marriage and family relations among representatives of different generations]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya»* [Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"], 2010, no. 2, pp. 39—51.
14. Nartova-Bochaver S.K., Bochaver A.A., Reznichenko S.I., Khachaturova Yu.R. Dom i ego obitateli: psikhologicheskoe issledovanie [House and its inhabitants: a psychological study]. Moscow, 2018. 293 p.
15. Mdivani M.O. Metodika issledovaniya zhiznennykh strategii lichnosti [Methods of research of life strategies of the personality]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2006, no. 4, pp. 146—151.
16. Rean A.A. Sem'ya v strukture tsennostei molodezhi [A family in the structure of values of young people]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian

- Psychological Journal*], 2017, Vol. 14, no. 1, pp. 62—76 (In Russ., Abstr. in Engl.).
17. Erskine R.G. (Ed.) *Life Scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns*. London, England: Karnac Books, 2010. 312 p.
18. Gibson G.W., Greenwood R.A., Murphy E.F. Generational Differences In The Workplace: Personal Values, Behaviors, And Popular Beliefs. *Journal of Diversity Management* — Third Quarter, 2009, 4 (3), pp. 1—8.
19. Zinovieva E.V., Kazantseva T.V., Pleshkova A.N., Kostromina S.N. The quality of paternal relationship in modern Russia. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences: International Conference Early Childhood Care and Education*, 2018. Vol. XLIII, no. 33, pp. 248—256.
20. Kostromina S., Moskviceva N. Parents' readiness for social partnership with teachers. *9th International technology, education and development conference (INTED2015)*, 2015, pp. 1948—1956.
21. Vaterlaus J.M., Jones R.M., Tulane S. Perceived differences in knowledge about interactive technology between young adults and their parents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2015, 9 (4), article 3. doi: 10.5817/CP2015-4-3
22. White A., Storms G., Malt B.C., Verheyen S. Mind the generation: Differences between young and old in everyday lexical categories. *Journal of Memory and Language*, 2018. Vol. 98, pp. 12—25. doi: 10.1016/j.jml.2017.09.001

Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля

Вачков И.В.*,

ФГБОУ ВПО МГПУ, Москва, Россия,
igorvachkov@mail.ru

Вачкова С.Н.**,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,
svachkova@gmail.com

Воропаев М.В.***,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,
vrpmv@mail.ru

Описываются результаты эмпирического исследования, целью которого было изучение представлений родителей обучающихся о качестве образования, получаемого их детьми в мегаполисе, и их установок в отношении родительского контроля за жизнью и учебой детей. Предполагалось, что представления родителей о качестве московского образования будут связаны с их установками на контроль жизни и учебы детей. Для достижения целей исследования использовалась специально разработанная анкета. В опросе приняли участие 434 человека. Установлено, что недовольство качеством образования, которое получает их ребенок, продемонстрировали примерно треть родителей. При этом оценки дополнительного образования оказались выше, чем основного. По мнению родителей, учебная нагрузка детей настолько велика, что почти не оставляет детям свободного времени. Будущее своих детей большинство родителей связывает с получением ими высшего образования. Подавляющее большинство родителей связывает уровень образования с жизненным успехом и поэтому демонстрирует вы-

Для цитаты:

Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В. Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 19—31. doi: 10.17759/pse.2019240302

* *Вачков Игорь Викторович*, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: igorvachkov@mail.ru

** *Вачкова Светлана Николаевна*, доктор педагогических наук, доцент, директор Института системных проектов, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: svachkova@gmail.com

*** *Воропаев Михаил Владимирович*, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научно-исследовательской деятельности Института педагогики и психологии образования, профессор департамента педагогики, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: vrpmv@mail.ru

сокие требования к качеству образования. Результаты работы позволяют говорить о том, что существует значимая положительная связь между оценкой качества образования и установками на родительский контроль на всех этапах школьного обучения.

Ключевые слова: образовательное пространство, качество образования, представления, родители, установки, родительский контроль, планирование будущего.

Введение

Важность изучения представлений родителей о качестве получаемого их детьми образования и их установок в отношении контроля за детьми определяется несколькими моментами. Во-первых, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [10], родители имеют право активно участвовать в деятельности образовательных организаций, и их мнение должно обязательно учитываться сотрудниками этих организаций. Во-вторых, качество образования в нормативных документах рассматривается как характеристика, выражающая степень соответствия, помимо ФГОС, требованиям заказчика образовательных услуг, а также социальным и личностным ожиданиям человека. В-третьих, в условиях инновационного развития московского образования и быстрых изменений, проходящих в нем, которые служат ориентиром для региональных систем образования, представления и установки родителей оказываются важным критерием оценки правильности предпринимаемых действий. В-четвертых, такая психологическая характеристика, как установка в отношении родительского контроля, может быть тесно взаимосвязана с представлениями о качестве образования [2].

Исследования, посвященные этой проблеме, проводятся в последнее время. Так, в работе А.А. Бочавер с коллегами проводилось изучение контроля и ценности дополнительного образования со стороны родителей [2]. Исследование Н.Н. Толстых было посвящено изучению ценностных ориентаций и жизненных целей подростков и их родителей, также связанных с получаемым образованием [9]. Отношение родителей дошкольников к качеству образования, получаемого их детьми, изучалось в исследовании Н.Р. Беспаловой [1]. Автором зафиксировано положительное

отношение родителей к дошкольному образованию, но они указывают на недостаточную готовность детей к школе.

Согласно О.С. Свешниковой, образовательная организация воспринимается родителями негативно — как угроза, от которой «необходимо спастись». Автор утверждает, что в современном российском обществе представление родителей о будущем не зависит от таких факторов, как образование, доход, культурный уровень родителя [8, с. 170]. Заметим, что результаты нашего исследования расходятся с этими выводами.

В отечественных и зарубежных публикациях проблема отношения родителей к образованию их детей рассматривается, как правило, в контексте более общих вопросов — как экономических, так и социально-психологических.

Многие из выводов классических исследований семейных отношений [11; 12; 13] позволяют так или иначе интерпретировать влияние родителей на образование детей и его механизмы. Вывод, который поддерживает большинство отечественных исследователей (см., например, [5]): в современной социальной ситуации родители имеют решающее влияние на своих детей. В исследовании А.В. Колодиной получены данные о том, что чем более выражена ориентация семьи на контроль, тем более негативный образ собственного ребенка сформирован у родителей [6, с. 77].

Одним из наиболее значимых исследований в рассматриваемой области было проведенное ВШЭ в 2015 г. в рамках мониторинга экономики образования исследование ожиданий родителей в отношении программ дополнительного образования [7].

Основные выводы этого исследования сводятся к тому, что дополнительное образование рассматривается родителями прежде

всего как средство самореализации детей и в последнюю очередь — как способ формирования компетенций, необходимых для дальнейшего карьерного роста (эта ситуация несколько меняется к старшим классам).

Наибольшей популярностью у семей пользуются занятия спортом и различными видами искусства [7, с. 36—37].

Зарубежные исследования связей между восприятием родителями будущего ребенка и отношением к образованию, как правило, выполнялись в связи с изучением других проблем.

Так, одна из актуальных проблем современной зарубежной науки об образовании — это домашнее обучение. Очевидно, что отношение родителей к системе школьного образования косвенно затрагивается в исследованиях, посвященных домашнему обучению. На основании анализа большого объема исследований можно утверждать следующее: большинство занимающихся домашним обучением родителей полагают, что они могут предоставить лучший образовательный опыт своим детям, чем школа, и готовы пожертвовать своим временем, деньгами и профессиональным развитием, чтобы это произошло [14; 15; 18; 23; 25].

Исследования, проведенные в Австралии и Великобритании, показали, что родители рассматривают образование и когнитивное развитие детей как ключевую функцию, которую должна осуществлять семья вне зависимости от социальных условий. Существенное значение в осуществлении родителями влияния на образование детей (особенно по результатам американских исследований) имеет уровень семейных доходов [17; 22].

В таких странах, как США, Австралия и Великобритания, культурная норма делает именно матерей в основном ответственными за благополучие детей. Однако в последнее время появилась группа матерей, которые заботу о детях оценивают как ненужную и вредную, в том числе для самих детей [19; 24; 26; 27; 29].

Существуют исследования, изучающие те или иные аспекты отношения родителей к содержанию школьного образования. Так, например, в одном из исследований [28] достаточно подробно рассматривается выбор ценностей, которые, по мнению родителей, должны фор-

мироваться у их детей в начальной школе, но это никак не связывается с особенностями семей и общими планами на будущее.

Также имеется достаточно большая группа исследований, направленных на изучение условий жизни и особенностей этнических меньшинств в контексте проблем образования [20].

Проблема влияния матерей на выбор варианта карьеры (особенно в инженерных областях) изучалась в рамках гендерных исследований [16; 21; 30].

В отечественной психологической науке имеются исследования, в которых принимали участие и авторы настоящей статьи, посвященные участию родителей в деятельности образовательных организаций и решению задач новых ФГОС [3; 4].

Однако до сих пор такие исследования не стали системными, не превратились в инструмент изучения мнения родителей, который мог бы служить повышению качества образования. Остро стоит проблема учета мнений родителей администрацией образовательных организаций. Недостаточно изучены психологические причины такой ситуации; неясно, какова роль родительских установок на контроль в определении образовательной траектории детей и оценке качества их образования.

Вышесказанное задало цель нашего исследования — определить характер представлений родителей обучающихся о качестве образования, получаемого их детьми в мегаполисе, а также их установок в отношении контроля за жизнью и учебой детей.

В связи с этим мы предположили, что представления родителей о качестве московского образования связаны с их желанием контролировать учебу детей.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели нами была разработана и подготовлена к использованию анкета, вопросы которой дают возможность установить характер представлений родителей о возможностях образовательного пространства города Москвы для решения задач образования и социализации их детей по двум параметрам:

— представления о качестве образования, получаемого их детьми;

— установки в отношении контроля за жизнью и учебой детей.

Логика построения анкеты исходила из того, что в формировании образовательного пространства участвуют не только объективные условия (например, наличие того или иного вида образования), но и субъективные установки родителей в отношении детей.

Программа исследования включала два этапа: пилотажный, в котором приняли участие 55 испытуемых и отработывалось содержание анкеты, и основной, в котором использовался уточненный вариант анкеты (434 испытуемых).

Содержание анкеты давало возможность сбора информации, позволяющей определить принадлежность респондентов к той или иной социальной страте.

Выборка исследования

Опрос родителей проводился на портале по адресу: <https://www.surveio.com/survey/d/F6A1D3U8W9L1U8J8T>.

Общее количество респондентов составило 434 человека.

88,9% участвовавших в опросе были женщинами. Подавляющее большинство (90,7%) респондентов проживают в городах, из них 75,9% — в городах с населением более миллиона человек. Иными словами, подавляющее

большинство опрошенных — это жители Москвы. Распределение респондентов по возрасту представлено на диаграмме (рис. 1). Как видно из диаграммы, наиболее активно приняли участие в опросе люди в возрасте от 41 до 45 лет (можно предположить, что это родители старшеклассников, что подтверждается дополнительными данными, описанными ниже).

Образовательный уровень респондентов оказался достаточно высоким: 44,4% имеют высшее образование, 27,8% — несколько высших, 33,3% являются обладателями ученых степеней. 92,6% из них закончили государственную общеобразовательную школу. Следует заметить, что почти все респонденты являются родителями обучающихся в школе или воспитанников дошкольных учреждений (исключение составили 1,9%, которые представились бабушками или дедушками, принимающими участие в воспитании своих внуков).

Результаты исследования и их обсуждение

Одним из самых важных вопросов анкеты был вопрос об оценке качества образования, получаемого ребенком в той образовательной организации, в которой он учится. При конструировании формулировки ответа на этот вопрос разработчики анкеты использовали элементы методики семантического дифференциала. Респондентам необходимо

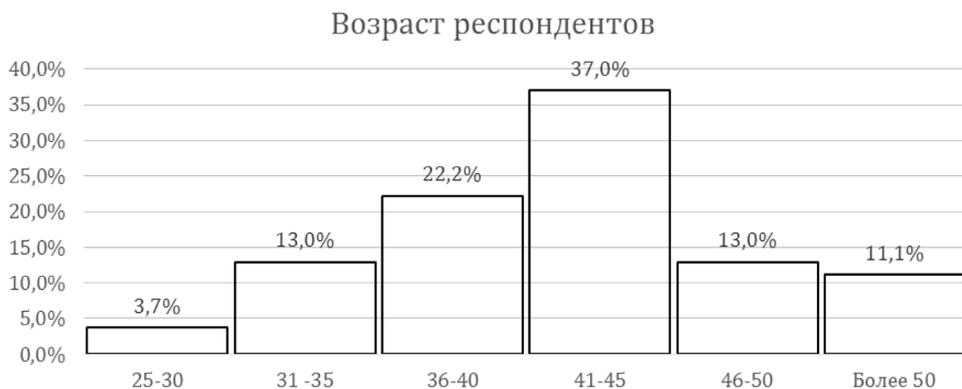


Рис. 1. Распределение респондентов по возрасту

было оценить качество образования по десятибалльной шкале от оценки 1 «плохо» до оценки 10 «хорошо». Результаты представлены на диаграмме (рис. 2).

Средняя оценка составила 6,3. Результаты, представленные на диаграмме, свидетельствуют скорее в пользу качества московского образования, при том, что родители обучающихся настроены довольно критично. Важным моментом, связанным с оценкой качества образования родителями в образовательном пространстве Москвы, оказывается то, какое количество времени приходится затрачивать ребенку на занятия в школе и выполнение домашних заданий. Дисперсия оказалась значительной: называлось от одного до шестнадцати часов (рис. 3). Нулем обозначалось, если дети не получают дополнительного образования.

Большая часть родителей (34,7%) указывает 4 или 5 часов. Если вычесть из суточного режи-

ма ребенка время на сон, еду и гигиенические действия, то остается очень немного. Получается, что пребывание в школе и выполнение домашних заданий занимают столько времени, что почти лишают детей не только возможностей заниматься дополнительным образованием, но и просто элементарно отдохнуть, погулять, пообщаться с друзьями и близкими (на это же, кстати, указывают ответы родителей, заявивших, что у их детей вообще нет свободного времени). Немаловажным аспектом установок в отношении современного московского образования выступает оценка родителями качества дополнительного образования. На выяснение этого аспекта был нацелен один из вопросов анкеты, в котором от родителей также требовалось оценить по десятибалльной шкале (полюса — «плохое», «хорошее») разные виды дополнительного образования или указать, что данный вид образования ребенок не получает (рис. 4). 11 бал-

Оценка качества получаемого образования ребенка

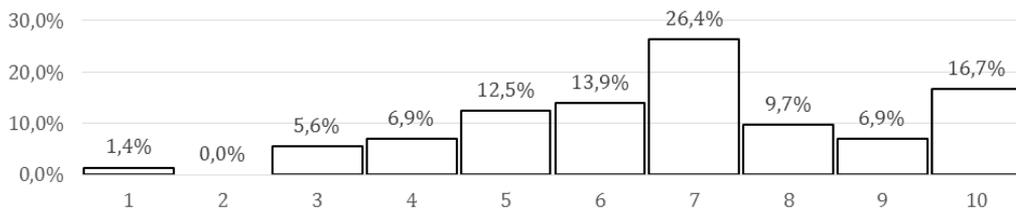


Рис. 2. Распределение оценок родителями качества образования, получаемого ребенком

Свободное время ребенка (в часах)

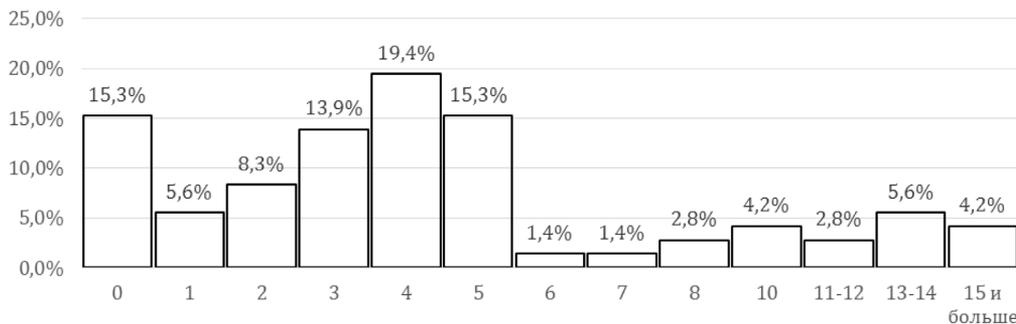


Рис. 3. Распределение ответов родителей относительно количества часов свободного времени у детей

лов — ребенок не посещает дополнительного образования такой направленности.

Обращает на себя внимание тот факт, что в целом оценка родителями качества дополнительного образования оказалась даже выше, чем основного. Так, максимальные 10 баллов поставили 20,8% родителей.

При этом оценка занятий с репетитором значительно более сдержанна: максимальное количество баллов этот вид дополнительного образования заслужил только у 18,3% родителей.

Чрезвычайно важной характеристикой, дающей информацию о представлениях родителей о современной московской школе, может служить их мнение о том уровне об-

разования, который должен получить их ребенок после окончания школы. Вот уже не первое десятилетие в Российской Федерации среди большинства городского населения считается необходимым получение высшего образования. Проведенное исследование продемонстрировало, что эта тенденция сохраняется (рис. 5).

Несмотря на сокращение количества вузов, шансы на получение высшего образования у выпускников московских школ остаются достаточно высокими, отсюда и запросы родителей в отношении качественного образования, и стремление «отдать» ребенка в престижную школу или образовательный центр,

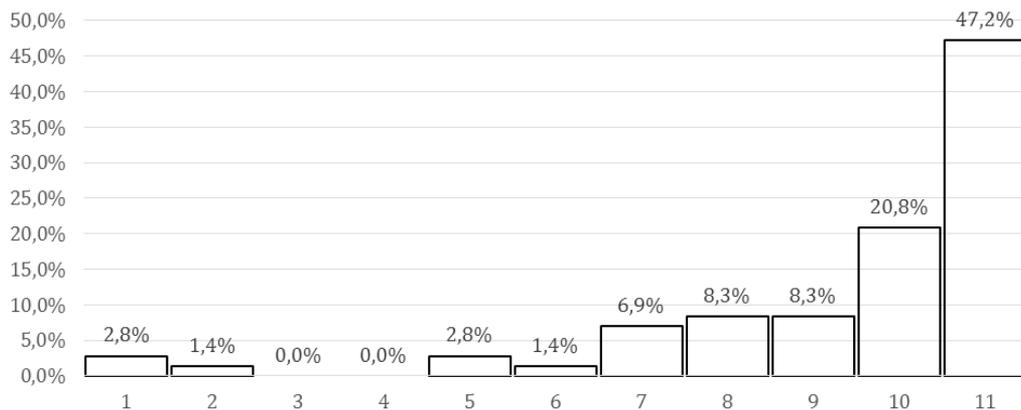


Рис. 4. Распределение оценок родителями качества дополнительного образования (клуб, художественная или музыкальная школа, технический центр)

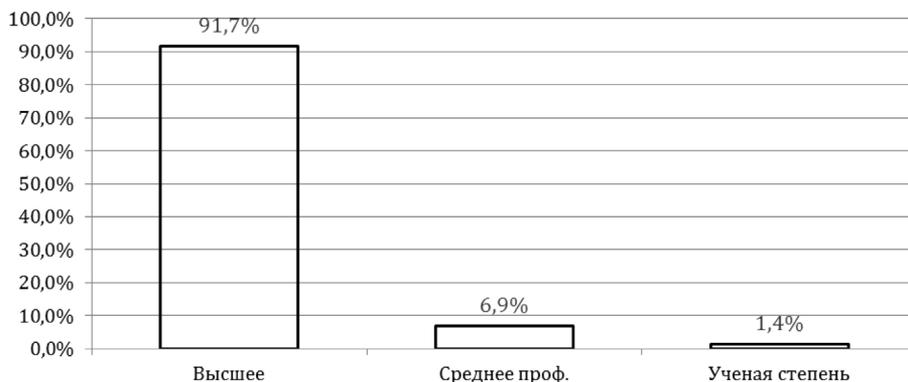


Рис. 5. Уровень образования, которое, по мнению родителей, должен получить ребенок в будущем

занимающий высокое место в рейтинге образовательных организаций, с надеждой, что он получит хорошую подготовку к сдаче ЕГЭ.

Более того, проведенное исследование выявило популярность получения образования за рубежом: 12,5% респондентов сказали уверенное «да» на вопрос о планировании обучения их ребенка за границей, 48,6% не исключают такой возможности и 38,9%, то есть чуть больше трети, планируют дальнейшее обучение своих детей на родине. Полученные результаты должны вызвать серьезную озабоченность не только у работников органов управления образования, но и у представителей самых высоких государственных структур. Если больше 60% родителей хотят, чтобы их дети учились за рубежом, это в будущем будет означать не только факт снижения количества абитуриентов в российских вузах, но и свидетельствует о сохранении тенденции «утечки мозгов» из страны, поскольку, как показывает статистика, большинство выпускников иностранных университетов и колледжей стремится остаться за границей, а вовсе не возвращаться на родину. Эта ситуация не может не беспокоить.

Большое значение для оценки ожиданий от московского образования и представлений о качестве образования имеют родительские установки в отношении контроля собственного ребенка.

По мнению некоторого числа респондентов (5,6%), в дошкольном детстве позиция невмешательства возможна, а далее от возраста к возрасту — буквально по экспоненте — воз-

растает число родителей, поддерживающих эту максимально выраженную позицию. Но и жесткая родительская позиция «полностью определяю» изменяется не в полном соответствии с предполагаемым. В общем-то, вполне ожидаемо: 33,3% родителей считают необходимым «полностью определять» жизнь ребенка в дошкольном детстве. Со сменой возрастов эта позиция ослабевает, что также прогнозируемо. Однако на этапе молодости, по мнению респондентов, почему-то требуется усиление контроля — 9,3% опрошенных считают, что в этот период необходимо максимальное выражение позиции «полностью определяю». И это при том, что на этапе юности такие жесткие меры поддерживают только 3,7% респондентов. Можно предположить, что родители остерегаются потерять контроль над жизнью своих детей именно в момент выбора вуза, в который те будут поступать, в момент их профессионального самоопределения.

На наш взгляд, эти данные могут говорить о том, что родительские позиции, несмотря на декларативную «демократичность» респондентов, сохраняют черты авторитарности и патриархальной установки «мне лучше знать». При оценке роли образования, полученного ребенком, в его жизненном успехе мнения родителей снова разделились. От них вновь требовалось оценить этот показатель по десятибалльной шкале — от «низкая» (1 балл) до «высокая» (10 баллов) (рис. 6).

Любопытно, что крайнее значение шкалы на полюсе «низкая» не выбрал никто из респондентов. Средний балл оказался 7,3.

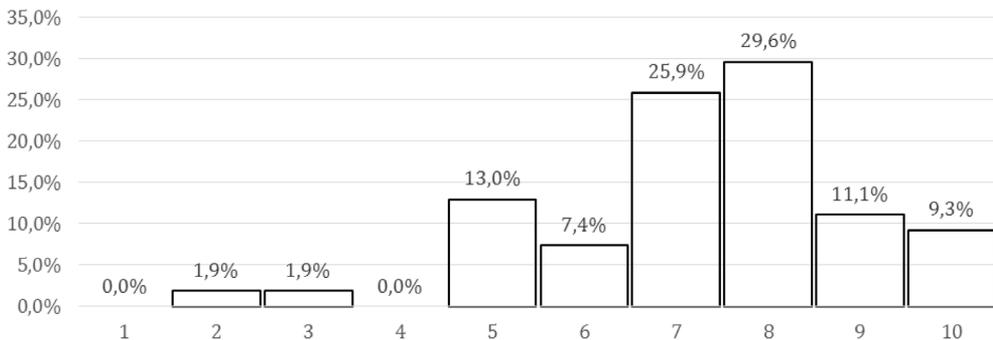


Рис. 6. Оценка родителями влияния образования на жизненный успех

Можно считать, что родители скорее склонны видеть важность роли образования в жизненном успехе детей, чем ее игнорировать, но они не спешат слишком высоко ее оценивать, учитывая, видимо, еще какие-то факторы. В проведенном исследовании эти факторы не выявлялись.

В анкете родителям был предложен еще вопрос с открытым ответом: «Каковы главные достоинства (для ВАС) обучения именно в этой образовательной организации?».

Семантический анализ полученных ответов показывает, что наиболее частотными в ответах родителей были названы следующие достоинства разных московских школ: территориальная близость и хорошие педагоги.

Статистический анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона позволил обнаружить целый ряд значимых связей между исследуемыми показателями (результаты представлены в табл. 1).

Как видно из приведенных данных, представления о качестве основного образования достаточно сильно положительно связаны с интенсивностью установки на родительский контроль за жизнью и учебой ребенка практически на всех ступенях обучения в школе. Обращает на себя внимание, что подобной зависимости в отношении дополнительного образования не наблюдается, как и зависимости между оценкой

качества основного и дополнительного образования. В то же время оценки качества практически всех основных форм дополнительного образования достаточно тесно связаны между собой.

Выводы

Проведенное исследование представлений родителей обучающихся о возможностях образовательного пространства города Москвы и их установок позволило сформулировать следующие выводы.

1. Наиболее активными респондентами, откликнувшимися на предложение ответить на вопросы анкеты, оказались родители, имеющие высокий уровень образования; при этом значительная часть из них — женщины в возрасте от 41 года до 45 лет, имеющие одного ребенка. Это позволяет сделать вывод о том, что высокий уровень образования женщин 41—45 лет, имеющих одного ребенка, определенным образом влияет на оценку качества образования в мегаполисе.

2. Гипотеза о наличии связи между представлениями родителей о качестве образования в мегаполисе и их установками контролировать жизнь и учебу детей подтвердилась. У многих родителей обнаруживается желание — независимо от возраста ребенка — сохранять контроль над ним и в значительной мере определять его жизнь. Этот

Таблица 1

Корреляционные связи между оценками качества основного и дополнительного образования и интенсивностью родительского контроля за детьми

	ОКДОС	ОКРР	ИУКД	ИУКМШ	ИУКП	ИУКЮ
ОКОО	0,273*	0,244	0,097	0,353**	0,454**	0,310*
ОКДОТ	0,635**	0,404**	0,483*	0,134	0,196	0,035
ОКДОС	1	0,327*	0,521**	0,044	0,176	0,136
ОКРР		1	0,654**	0,301*	0,298*	0,206

Примечания. * — различия значимы на уровне $p < 0,05$; ** — различия значимы на уровне $p < 0,001$; ОКОО — оценка родителями качества получаемого детьми основного образования; ОКДОТ — оценка родителями качества получаемого детьми дополнительного образования творческого характера (клуб, центр творчества, технический центр, художественная или музыкальная школа и т.п.); ОКДОС — оценка родителями качества получаемого детьми дополнительного образования в области спорта; ОКРР — оценка родителями качества работы репетитора; ИУКД — интенсивность установки на родительский контроль ребенка-дошкольника; ИУКМШ — интенсивность установки на родительский контроль младшего школьника; ИУКП — интенсивность установки на родительский контроль подростка; ИУКЮ — интенсивность установки на родительский контроль юноши (девушки).

факт подтверждается и фактом уверенности большинства респондентов в необходимости сильно влиять на образовательный и профессиональный выбор ребенка.

3. Около трети опрошенных прямо или косвенно указывают на недовольство качеством образования, получаемого их детьми, что позволяет сделать вывод о достаточно критичном настрое родителей в отношении московского образования. При этом качество дополнительного образования оценивается несколько выше, чем основного. Следует заметить, что критерии оценки качества выбирались самими родителями, а следовательно, они могут различаться.

4. Родители указывают на тот факт, что учебные нагрузки — занятия в школе и выполнение домашних заданий — оставляют детям очень мало свободного времени. В качестве вывода можно сформулировать предположение, что именно это приводит к тому, что большинство детей не слишком много уделяют внимания дополнительному образованию и занятиям с репетиторами, что расходится с тенденцией последних лет, фиксирувавшейся в московском образовании.

5. Подавляющее большинство родителей видят своих детей в будущем получившими высшее образование, а потому стремятся к тому, чтобы в школе дети учились успешно и готовились к поступлению в вуз. Почти две

трети респондентов хотят (или не исключают такой возможности), чтобы дальнейшее обучение их дети проходили за рубежом. Можно сделать вывод, что престижность отечественного образования среди родителей не слишком высока.

6. Большинство респондентов демонстрируют видение важности влияния образования на жизненный успех и, следовательно, предъявляют высокие требования к качеству образования, получаемого ребенком в школе. В качестве вывода можно отметить, что направлением дальнейших исследований могло бы стать уточнение разницы этих требований на разных ступенях образования, а также конкретизация оценок качества образования родителями в зависимости от условий, форм и методов обучения, используемых в образовательных организациях.

Разумеется, указанные выводы нельзя экстраполировать на все сообщество родителей. Можно предположить, что в опросе приняли участие наиболее активные из них, желающие высказать свою позицию. Для выяснения более полной картины представлений об образовании в мегаполисе и установок в отношении родительского контроля требуется проведение более широкого социально-психологического исследования с привлечением представителей родительского сообщества из всех социальных страт.

Литература

1. Беспалова Н.Р. Отношение родителей к качеству образования и воспитания в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. статей по материалам XV международной научно-практической конференции. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2012. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (дата обращения: 02.06.2019).
2. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 32—40. doi:10.17759/pse.2018230403
3. Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В., Зададаев С.А., Реморенко И.М. Сравнительный анализ оценки педагогами и родителями общественного участия в разработке основных

- образовательных программ // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 19—31. doi:10.17759/pse.2016210403
4. Вачков И.В., Вачкова С.Н. Общественное участие в деятельности образовательных организаций: оценка родителей и директоров школ // Проблемы современного образования. 2018. № 4. С. 102—112.
5. Кон И.С. Бить или не бить? М.: Время, 2012. 448 с.
6. Колодина А.В. Представления родителя о ребенке как фактор детско-родительских отношений // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2016. № 2. С. 69—77.
7. Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей // Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2015. № 4 (86). 72 с.

8. Свешникова О.С. Представление родителей о символическом будущем детей // Мониторинг общественного мнения. Май—июнь 2010. № 3 (97). С. 169—181.
9. Толстых Н.Н. Подростки и их родители: что ценят и чего хотят сегодня? // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 70—78.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.05.2016).
11. Хеллинггер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 400 с.
12. Шпицына Л.М. Психология детей-сирот. СПб.: СПбГУ, 2006. 692 с.
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 394 с.
14. Bielick S. 1.5 million homeschooled students in the United States in 2007 [Electronic resource] // Issue brief. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (IES), National Center for Education Statistics (NCES). 2008. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf> (Accessed: 21.05.2019).
15. Blok H. Performance in home schooling: An argument against compulsory schooling in the Netherlands // International Review of Education. 2004. Vol. 50 (1). P. 39—52. doi:10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42
16. Bleeker M.M. et al. Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? // Journal of Educational Psychology. 2004. Vol. 96 (1). P. 97—109. doi:10.1037/0022-0663.96.1.97
17. de Vaus D. Diversity and change in Australian families: Statistical profiles. Melbourne: Australian Institute of Family Studies, 2004. 335 p.
18. Guterman O. et al. Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel // Int Rev Educ. 2017. Vol. 63. P. 303—318. doi:10.1007/s11159-017-9637-2
19. Hays S. The cultural contradictions of motherhood. New Haven: Yale University Press, 1996. 272 p.
20. Hwang Y.S. et al. Hispanic parents' perceptions of children's // Education. 2010. Vol. 130. P. 594—602.
21. Lawson K. M. et al. Links between family gender socialization experiences in childhood and gendered occupational attainment in young adulthood // Journal of Vocational Behavior. 2015. Vol. 90. P. 26—35. doi:10.1016/j.jvb.2015.07.003
22. Long P. et al. Choice and child care: A survey of parental perceptions and views // Early Child Development and Care. 1996. Vol. 119. P. 51—63. doi:10.1080/0300443961190105
23. Noel A. et al. Parent and family involvement in education. From the National Household Education Surveys Program of 2012 (NCES 2013-028). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education. 2013. 43 p.
24. Pocock B. The work/life collision. Sydney: Federation Press, 2003. 304 p.
25. Princiotta D. et al. Homeschooling in the United States: 2003. Statistical analysis report (NCES 2006-042) [Electronic resource] // National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education, Washington, DC. 2006. 42 p. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf> (Accessed: 21.05.2019).
26. Probert B. Grateful slaves or self-made women: A matter of choice or policy? // Australian Feminist Studies. 2002. Vol. 17. no. 37. P. 7—17. doi:10.1080/08164640220123407
27. Ribbens-McCarthy J. et al. The individual in public and private: The significance of mothers and children // Analysing families: Morality and rationality in policy and practice / In Carling A., Duncan S., Edwards R. (eds.). Routledge, London. 2002. P. 199—218.
28. Tay B. et al. Parents' Views Regarding the Values Aimed to be Taught in Social Studies Lessons // Educational Sciences: Theory & Practice. 2009. Vol. 9 (3). P. 1529—1542.
29. Vincent C. et al. A market in love? Choosing preschool child care // British Educational Research Journal. 2001. Vol. 5. P. 633—651. doi:10.1080/014111920120095799
30. Whiston S.C. et al. The influences of the family of origin on career development: A review and analysis // The Counseling Psychologist. 2004. Vol. 32(4). P. 493—568. doi:10.1177/0011000004265660

Parents' Notions of Education Quality in Metropolis and Their Attitudes Towards Parental Control

Vachkov I.V.*,

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,

igorvachkov@mail.ru

Vachkova S.N.**,

Moscow City University, Moscow, Russia,

svachkova@gmail.com

Voropayev M.V.***,

Moscow City University, Moscow, Russia,

vrpmv@mail.ru

The paper presents outcomes of an empirical study aimed at exploring parents' notions about the quality of education their children get in Moscow and their attitudes towards controlling the child's learning process and life. Our hypothesis was that perceptions of the quality of Moscow school education in parents correlate with their control over the child's education and life. In the study we used a specially developed survey. The sample included 434 subjects. Approximately one third of the respondents expressed their dissatisfaction with the quality of their child's education. Notably, extracurricular activities received higher rates as compared to the regular curriculum. In the parents' opinion, the study load is so large the children almost have no free time left. As for their children's future, most parents still relate it with getting higher education. The majority of parents associate success with educational level and therefore place demands on the quality of education. Also, the study revealed a significant positive correlation between the parental evaluations of the education quality and the attitudes towards parental control over the child's education at all stages of schooling.

Keywords: educational space, education quality, notions, parents, attitudes, parental control, planning future.

References

1. Bespalova N.R. Otnoshenie roditel'ej k kachestvu obrazovaniya i vospitaniya v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii [Parents' attitude to the quality of education and upbringing in pre-school educational institution]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii* [Personality, family and society: pedagogy and psychology]: sb. st. po mater. XV mezhdunar. nauch.-

prakt. konf. CHast' II. Novosibirsk: SibAK, 2012. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (Accessed: 02.06.2019).

2. Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. Vovlechenost' detei v dopolnitel'noe obrazovanie: kontrol' i tsnnost' obrazovaniya so storony roditel'ei [Involvement of children in additional education: control and value of education by parents]. *Psikhologicheskaya nauka i*

For citation:

Vachkov I.V., Vachkova S.N., Voropayev M.V. Parents' Notions of Education Quality in Metropolis and Their Attitudes Towards Parental Control. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 19—31. doi: 10.17759/pse.2019240302 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Vachkov Igor Viktorovich, PhD in Psychology, Professor, Chair of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: igorvachkov@mail.ru

** Vachkova Svetlana Nikolayevna, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Director of the Institute of System Projects, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: svachkova@gmail.com

*** Voropayev Mikhail Vladimirovich, PhD in Pedagogics, Professor, Deputy Director for Research Work, Institute of Educational Psychology and Pedagogy, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: vrpmv@mail.ru

- obrazovanie [Psychological science and education]*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 32—40. doi:10.17759/pse.2018230403 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vachkov I.V., Vachkova S.N., Voropaev M.V., Zadadaev S.A., Remorenko I.M. Sravnitel'nyy analiz ocenki pedagogami i roditelyami obshchestvennogo uchastiya v razrabotke osnovnykh obrazovatel'nykh programm [Comparative analysis of teachers' and parents' assessment of public participation in the development of basic educational programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2016. Vol. 21, no. 4, pp. 19—31. doi:10.17759/pse.2016210403 (In Russ., abstr. in Engl.).
 4. Vachkov I.V., Vachkova S.N. Obshchestvennoe uchastie v deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsiy: oценка roditelej i direktorov shkol [Public participation in the activities of educational organizations: evaluation of parents and school principals]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education]*, 2018, no. 4, pp. 102—112. (In Russ., abstr. in Engl.).
 5. Kon I.S. Bit' ili ne bit'? [To beat or not to beat?]. Moscow: Publ. Vremya, 2012. 448 p. (In Russ.).
 6. Kolodina A.V. Predstavleniya roditelya o rebenke kak faktor detsko-roditel'skikh otnoshenii [Representations of the parent of the child as a factor of parent-child relations]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of Omsk University. Series «Psychology»]*, 2016, no. 2, pp. 69—77. (In Russ., abstr. in Engl.).
 7. Ozhidaniya i povedenie semei v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detei. Informatsionnyi byulleten' [Expectations and behavior of families in the sphere of additional education of children. Newsletter]. Moscow: Publ. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», 2015. 72 p. (*Monitoring ekonomiki obrazovaniya [Monitoring of Economics of education]*, no. 4 (86)).
 8. Sveshnikova O.S. Predstavlenie roditelei o simvolicheskom budushchem detei. [Representation of parents about the symbolic future of children]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya [Public opinion Monitoring]*, no. 3 (97), mai-iyun' 2010, pp. 169—181. (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Tolstykh N.N. Podrostki i ikh roditeli: chto tsenyat i chego khotyat segodnya? [Teenagers and their parents: what do they value and what do they want today?] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2012, no. 4, pp. 70—78. (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Federal law №273-FZ December 29, 2012 «On Education in Russian Federation»]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 02.06.2019).
 11. Khellinger B. Poryadki lyubvi: Razrushenie semeino-sistemnykh konfliktov i protivorechii [The laws of love: Resolving family system conflicts and contradictions]. Moscow: Publ. Institut psikhoterapii, 2001. 400 p. (In Russ.).
 12. Shipitsyna L.M. Psikhologiya detei-sirot [Psychology of orphans]. Saint-Petersburg: Publ. St. Petersburg State University, 2006. 692 p.
 13. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Psychology and psychotherapy of the family]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 1999. 394 p.
 14. Bielick S. 1.5 million homeschooled students in the United States in 2007. Issue brief. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (IES), National Center for Education Statistics (NCES), 2008. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf> (Accessed: 23.05.2019).
 15. Blok H. Performance in home schooling: An argument against compulsory schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 2004. Vol. 50 (1), pp. 39—52. doi:10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42
 16. Bleeker M.M. et al. Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 2004. Vol. 96 (1), pp. 97—109. doi:10.1037/0022-0663.96.1.97
 17. de Vaus D. Diversity and change in Australian families: Statistical profiles. Australian Institute of Family Studies, Melbourne, 2004. 335 p.
 18. Guterman O. et al. Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel. *Int Rev Educ*, 2017. Vol. 63, pp. 303—318. doi:10.1007/s11159-017-9637-2
 19. Hays S. The cultural contradictions of motherhood. Yale University Press. New Haven, 1996. 272 p.
 20. Hwang Y.S. et al. Hispanic parents' perceptions of children's. *Education*, 2010. Vol. 130, pp. 594—602.
 21. Lawson K.M. et al. Links between family gender socialization experiences in childhood and gendered occupational attainment in young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 2015. Vol. 90, pp. 26—35. doi:10.1016/j.jvb.2015.07.003
 22. Long P. et al. Choice and child care: A survey of parental perceptions and views. *Early Child Development and Care*, 1996. Vol. 119, pp. 51—63. doi:10.1080/0300443961190105
 23. Noel A. et al. Parent and family involvement in education. From the National Household Education Surveys Program of 2012 (NCES 2013—028). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education, 2013. 43 p.
 24. Pocock B. The work/life collision. Federation Press. Leichhardt, Sydney, 2003. 304 p.
 25. Princiotta D. et al. Homeschooling in the United States: 2003. Statistical analysis report (NCES 2006—

- 042). National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education, Washington, DC. 2006. 42 p. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf> (Accessed: 21.05.2019).
26. Probert B. Grateful slaves or self-made women: A matter of choice or policy? *Australian Feminist Studies*, 2002. Vol. 17. no. 37, pp. 7—17. doi:10.1080/08164640220123407
27. Ribbens-McCarthy J. at al. The individual in public and private: The significance of mothers and children: in Carling, A. Duncan S. & Edwards R. (eds.). *Analysing families: Morality and rationality in policy and practice*. Routledge, London, 2002. 303 p.
28. Tay B. at al. Parents' Views Regarding the Values Aimed to be Taught in Social Studies Lessons. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2009. Vol. 9 (3), pp. 1529—1542.
29. Vincent C. at al. A market in love? Choosing preschool child care. *British Educational Research Journal*, 2001. Vol. 5, pp. 633—651. doi:10.1080/01411920120095799
30. Whiston S.C. at al. The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 2004. Vol. 32 (4), pp. 493—568. doi:10.1177/0011000004265660

Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы

Гордеева Т.О.*,
ФГБОУ ВПО МГУ, НИУ ВШЭ,
Москва, Россия,
tamgordeeva@gmail.com

Сычев О.А.**,
ФГБОУ АГППУ, Бийск, Россия,
osn1@mail.ru

Лункина М.В.***,
ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,
marusamendelevich@gmail.com

Представлены материалы исследования внутренних и внешних предикторов благополучия младших школьников. Авторы обращают внимание на то, что цели современного образования выходят за рамки овладения когнитивными навыками, компетенциями и знаниями. Не менее важным результатом образования становится школьное благополучие ребенка, его позитивное отношение к учебе, школе, учителям, собственному потенциалу (внутренние и внешние предикторы благополучия младших школьников). С помощью структурного моделирования оценивался характер взаимосвязей между системой обучения (развивающее — традиционное), удовлетворенностью отношениями с учителями, внутренними и внешними типами учебной мотивации и школьным благополучием младших школьников с целью выявления его возможных источников. Результаты показывают, что благополучие младших школьников ($N = 1006$) определяется позитивным вкладом автономной мотивации и негативным — внешней контролируемой мотивации, задаваемой требованиями и контролем со стороны учителей и родителей. Полученные данные свидетельствуют также о том, что существенную роль в школьном благополучии и автономной мотивации играют отношения с учителем, его восприятие ребенком как интересной личности,

Для цитаты:

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 32—42. doi: 10.17759/pse.2019240303

* Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

** Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО АГППУ, Бийск, Россия. E-mail: osn1@mail.ru

*** Лункина Мария Владимировна, аспирант, факультет психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: marusamendelevich@gmail.ru

готовой помочь и поддержать в процессе учения. Результаты структурного моделирования подтверждают, что программы развивающего обучения, по сравнению с программами традиционного обучения, также вносят вклад в школьное благополучие и учебную самооценку младших школьников. Практический смысл исследования заключается в том, чтобы учитывать роль как собственно психологических (мотивация познания и саморазвития, идентифицированная мотивация), так и педагогических факторов (роль личности учителя и системы обучения) в поддержании благополучия младших школьников.

Ключевые слова: школьное благополучие, учебная самооценка, внутренняя (автономная) мотивация, внешняя мотивация, система обучения, отношения с учителем, младшие школьники.

В прошлом исследования эффективности школ были сосредоточены на когнитивных результатах, таких как достижения в изучении родного/иностранного языка, математики и естественных наук (STEM). В настоящее время обществом признается (см., например, [11]), что цели образования выходят за рамки овладения базовыми когнитивными знаниями и навыками; некогнитивные результаты, такие как благополучие школьников, также важны и рассматриваются как образовательные цели сами по себе.

Исследования в рамках PISA и недавно проведенный мета-анализ [16] убедительно свидетельствуют о том, что наблюдается лишь слабая связь между успеваемостью в школе и психологическим благополучием, оцененным как удовлетворенность жизнью. Данные проекта PISA-2015 показывают, что в большинстве стран учащиеся с высокими показателями (те, кто находятся в верхних 10% распределения успеваемости) и с низкими показателями успеваемости (нижние 10%) обнаруживают одинаковые уровни удовлетворенности жизнью (OECD, 2017). Мета-анализ 47 исследований С. Букера с коллегами [16] также показал, что субъективное благополучие школьников и их академические достижения связаны друг с другом, однако эта связь весьма слаба ($r = 0,16$; $N = 38946$), что означает, что хорошо успевающие школьники необязательно благополучны, а плохо успевающие школьники необязательно неблагополучны. Соответственно, когнитивные результаты, такие как успеваемость, и некогнитивные результаты, такие как благополучие учащихся, должны рассматриваться как две разные и

самостоятельные цели образования [10]. Согласно ОЭСР (2015), успеваемость, которая достигается за счет благополучия учащихся, не является полным достижением.

В современной литературе выделяются три типа благополучия школьников — личное благополучие, благополучие отношений и школьное благополучие [5]. Данная статья посвящена школьному благополучию, определяемому как позитивное восприятие учебы, школы и своего академического потенциала. В поддержание школьного благополучия вносят вклад как внешние, педагогические (отношения с учителем, система обучения, климат в классе), так и собственно психологические факторы, такие как внутренняя мотивация и непродуктивные типы внешней мотивации школьников. Целью данной статьи является оценка комплексного влияния этих переменных на школьное благополучие учащихся младших классов российских школ.

Исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации, показывают, что деятельность, осуществляемая на внутренней мотивации, способствует психологическому благополучию индивида, в то время как контролируемые типы мотивации, напротив, его снижают [15]. Ключевыми факторами снижения внутренней мотивации являются фрустрация ощущения автономии, компетентности и безусловного принятия другими людьми. В современных школах контроль со стороны учителя и выставляемые им оценки продолжают использоваться как главный мотиватор, с помощью которого учитель пытается управлять ребенком, воздействуя на его мотивацию, самооценку и зачаштую

подрывая его ощущение компетентности и автономии. Оценки носят малодифференцированный, публичный, норма-ориентированный характер, зачастую не аргументируются учителем и выступают как субъективные для ребенка; они являются одной из основных причин конфликтов ребенка с родителями, вынуждая детей списывать, скрывать оценки от родителей, снижая благополучие как первых, так и вторых. Поэтому представляют интерес системы, осуществляющие отход от традиционной формы стимулирования детей, поддерживающие не внешнюю мотивацию, а внутренний интерес к процессу познания за счет применения стратегий проблемного обучения и поддержки у детей собственно учебных ценностей.

В настоящем исследовании оценивался мотивационный потенциал системы развивающего обучения (РО), предложенной В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним и в настоящее время активно развиваемой Г.А. Цукерман с коллегами. Система РО предлагает подходы к построению учебного процесса, основанные на развитии теоретического мышления, интеллектуальной инициативы, проблемном обучении. В ней акцентируется внимание на групповой работе детей, совместных дискуссиях; детей учат самих оценивать результаты своей работы вместо использования классической системы оценивания детей посредством оценок. С классом работает не один учитель, преподающий все основные предметы, а несколько учителей, преподающих русский язык и чтение, математику, окружающий мир.

Существенную роль в создании условий для психологического благополучия учащихся в школе играют учителя. Ученики с высоким психологическим благополучием, как правило, сообщают о более теплых, позитивных отношениях со своими учителями [8; 11; 13].

Наше исследование было посвящено выявлению источников школьного благополучия младших школьников, обусловленных отношениями с учителями, системой обучения и особенностями учебной мотивации. Также предполагалось, что так как девочки отличаются более высокой успеваемостью, то у них будут более выражены внутренняя мотива-

ция, а также позитивное отношение к школе и к учебе. Младший школьный возраст — значимый этап для формирования школьного благополучия и одновременно критически важный период формирования основ учебной деятельности, внутренней мотивации и умения учиться. Немногочисленность исследованных благополучия школьников в нашей стране обусловлена во многом отсутствием исследовательского инструментария, который только начинает появляться [2]. Западные исследования факторов, вносящих вклад в школьное благополучие, весьма противоречивы [5].

Выборка и методы исследования

В исследовании приняли участие 1006 учащихся 3—4-х классов шести школ г. Москвы и г. Бийска (всего 42 класса), из них 499 (50,2%) мальчиков, 496 (49,8%) девочек, 11 учащихся (1,1%) пол не указали. Средний возраст респондентов $M = 9,57$, $SD = 0,67$. В одной из шести школ используются как развивающая, так и традиционная системы обучения; в трех — только традиционная система обучения (программы «Школа России» и «Начальная школа XXI век») и в двух — только развивающая.

Учебная мотивация оценивалась с помощью шкалы внутренней—внешней учебной мотивации для младших школьников, разработанной нами на основе опросника SRQ-A Р. Райана и Дж. Коннела [14] и последних исследований в этой области [6]. Опросник описывает разные мотивы, которые могут побуждать детей к учебной деятельности, и измеряет внутреннюю, идентифицированную, интроецированную и экстернализованную мотивацию. В процессе адаптации число пунктов на шкалу было сокращено с 7—9 до 4 без существенного снижения надежности, а также добавлены несколько новых шкал. К шкале познавательной внутренней мотивации (пример утверждения: «Мне доставляет удовольствие учиться») была добавлена внутренняя мотивация саморазвития (пример: «Мне нравится становиться умнее»). На основе наших прошлых исследований [6] были составлены две шкалы интроецированной мотивации: позитивная (пример: «Я буду гордиться собой, если буду учиться хорошо») и негативная

(пример: «Мне будет стыдно учиться плохо»). Чтобы точнее оценить различные внешние контролирующие факторы, побуждающие детей к учебе, были составлены три шкалы экстернальной мотивации: общая («Я обязан учиться, иначе у меня будут проблемы»), учителя («Я должен стараться, чтобы учитель не ругал») и родители («Родители требуют, чтобы я хорошо учился»). Результаты конфирматорного факторного анализа структуры опросника: $\chi^2 = 1782,38$; $df = 499$; $p < 0,001$; CFI = 0,864; TLI = 0,848; RMSEA = 0,051; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,048—0,053; PCLOSE = 0,347; N = 1005. Коэффициенты надежности (α -Кронбаха) для всех использовавшихся методик и шкал приведены в таблице 1.

Для оценки удовлетворенности отношениями с учителями использовалась соответствующая шкала из опросника «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», включающая шесть утверждений, например: «Я доволен своими учителями» [2].

Для диагностики школьного благополучия использовались: 1) методика «Отношение к учебе и жизни» [4], представляющая собой 7 символических изображений лиц с различными эмоциональными состояниями — от веселого, улыбающегося к грустному и очень печальному. Ребенку предлагается обвести одно лицо, соответствующее его отношению к школе и учебе; 2) шкала удовлетворенности детей школой из опросника «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», включающая 6 утверждений [2]. Пример утверждения: «Утром мне хочется пойти в школу».

Для диагностики академической самооценки использовался вариант методики Дембо—Рубинштейн [3]. В соответствии с инструкцией дети на подписанных вертикальных шкалах (линеечках) отмечали, насколько выражены у них следующие качества, наиболее тесно связанные с учебной деятельностью: способности к учебе, ум и старательность.

Статистический анализ проводился с помощью программ Statistica 10 и Mplus. Применялся корреляционный и сравнительный анализ, а также линейное структурное моделирование.

Результаты исследования

Приведенные в таблице 1 коэффициенты корреляции свидетельствуют о наличии ожидаемых взаимосвязей между различными шкалами мотивации, а также с показателями благополучия и самооценки. Тесные связи между собой показывают шкалы познавательной мотивации, мотивации саморазвития и идентифицированной мотивации (0,73—0,76), которые вместе относятся к автономной мотивации. Менее тесные, но весьма существенные взаимосвязи также показывают три шкалы экстернальной мотивации (0,51—0,62).

Существенную корреляцию между собой показывают также показатели школьного благополучия: удовлетворенность школой, удовлетворенность отношениями с учителями и отношение к учебе (0,56—0,69). Столь же тесные связи наблюдаются между тремя показателями самооценки (0,56—0,75). В соответствии с выдвинутыми гипотезами показатели самооценки и школьного благополучия демонстрируют умеренные или сильные связи со шкалами автономной мотивации (0,28—0,69), слабые прямые связи со шкалами интроецированной мотивации (0,05—0,26) и преимущественно слабые обратные со шкалами экстернальной мотивации (-0,19—0,06). Эти величины хорошо подтверждают предсказания теории самодетерминации о влиянии автономной и контролируемой мотивации на психологическое благополучие.

Сравнение показателей учебной мотивации у школьников, обучающихся в разных образовательных системах (табл. 2), свидетельствует о наличии статистически значимых различий по шкалам познавательной мотивации и экстернальной мотивации, связанной с родителями (размер эффекта d -Козна 0,13—0,16), при этом учащиеся РО показывают большую внутреннюю и меньшую экстернальную мотивацию, демонстрируя несколько более продуктивный мотивационный профиль. Кроме того, школьники, обучающиеся по системе развивающего обучения, демонстрируют большую самооценку способностей к учебе ($d = 0,19$), ума ($d = 0,16$), старательности ($d = 0,13$) и удовлетворенность школой ($d = 0,20$).

Таблица 1
Описательная статистика и корреляции показателей учебной мотивации, самооценки и школьного благополучия

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Внутренняя познавательная мотивация (ВПМ)	-													
2. Внутренняя мотивация саморазвития (ВМС)	0,75***	-												
3. Идентифицированная мотивация (ИМ)	0,73***	0,76***	-											
4. Интроецированная позитивная мотивация (ИПМ)	0,33***	0,37***	0,42***	-										
5. Интроецированная негативная мотивация (ИНМ)	0,32***	0,36***	0,39***	0,49***	-									
6. Экстернальная мотивация, родители (ЭМР)	-0,01	0,04	0,04	0,38***	0,38***	-								
7. Экстернальная мотивация, учителя (ЭМУ)	-0,10**	-0,05	-0,07*	0,31***	0,28***	0,57***	-							
8. Экстернальная мотивация, общая (ЭМО)	0,00	0,05	0,05	0,30***	0,37***	0,51***	0,62***	-						
9. Самооценка способностей к учебе	0,36***	0,38***	0,32***	0,11***	0,12***	-0,06	-0,13***	-0,11***	-					
10. Самооценка ума	0,29***	0,34***	0,28***	0,09**	0,05	-0,10*	-0,16***	-0,14***	0,75***	-				
11. Самооценка старости	0,37***	0,39***	0,36***	0,17***	0,16***	-0,03	-0,12***	-0,07*	0,57***	0,56***	-			
12. Отношение к учебе	0,62***	0,56***	0,52***	0,16***	0,20***	-0,10*	-0,15***	-0,08*	0,41***	0,33***	0,39***	-		
13. Удовлетворенность школой	0,69***	0,58***	0,55***	0,17***	0,22***	-0,10*	-0,19***	-0,07*	0,38***	0,30***	0,36***	0,69***	-	
14. Удовлетворенность отношениями с учителями	0,56***	0,53***	0,50***	0,23***	0,26***	0,06	-0,08*	0,02	0,34***	0,23***	0,35***	0,56***	0,66***	-
Надежность (<i>n</i> -Кронбаха)	0,77	0,80	0,75	0,70	0,68	0,65	0,70	0,58	-	-	-	-	0,85	0,86
Средние значения	2,86	3,28	3,28	2,90	3,02	2,98	2,82	2,89	67,09	69,02	70,14	5,30	3,34	3,79
Стандартные отклонения	0,84	0,73	0,73	0,76	0,78	0,77	0,81	0,75	24,85	23,81	24,53	1,51	1,04	0,99

Примечания. Значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Номера переменных в столбцах соответствуют номерам в строках таблицы.

Таблица 2

Сравнение показателей учебной мотивации, самооценки и школьного благополучия у детей, обучающихся в развивающей (РО) и традиционной (ТО) системах обучения

	Средние значения		t-критерий	df	p-уровень	N (РО)	N (ТО)	d-Коэна
	РО	ТО						
ВГМ	2,93	2,82	2,02	703	p < 0,05	337	668	0,13
ВМС	3,31	3,26	1,05	668	незначим	336	668	0,07
ИМ	3,30	3,26	0,74	668	незначим	336	668	0,05
ИПМ	2,92	2,90	0,50	622	незначим	337	669	0,03
ИНМ	3,03	3,02	0,08	604	незначим	335	667	0,01
ЭМР	2,91	3,04	-2,32	614	p < 0,05	336	669	0,16
ЭМУ	2,78	2,85	-1,32	701	незначим	336	668	0,09
ЭМО	2,86	2,92	-1,10	657	незначим	335	667	0,07
Самооценка способностей к учебе	70,16	65,2	3,05	723	p < 0,001	331	653	0,20
Самооценка ума	71,92	67,41	2,86	690	p < 0,001	333	653	0,19
Самооценка старательности	72,64	68,83	2,34	680	p < 0,05	332	656	0,16
Отношение к учебе	5,44	5,24	2,1	757	p < 0,05	336	668	0,13
Удовлетворенность школой	3,48	3,27	3,09	706	p < 0,001	333	668	0,20
Удовлетворенность отношениями с учителями	3,81	3,78	0,55	651	незначим	333	668	0,04

Примечание. Расшифровку названий шкал учебной мотивации см. в табл. 1.

На основе теоретических предположений о роли мотивации и отношений с учителями в психологическом благополучии школьников была построена структурная модель, в которой предикторами школьного благополучия и самооценки выступали три фактора: автономная мотивация, экстернальная мотивация и удовлетворенность отношениями с учителями, а также две дихотомические переменные: система обучения и пол. С учетом индексов модификации пути от пола к факторам самооценки и благополучия были заменены путями от пола к факторам автономной мотивации и удовлетворенности отношениями. Кроме того, был добавлен путь от удовлетворенности отношениями с учителями к автономной мотивации. Итоговая модель (см. рис.) показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 480,38$; $df=142$; $p<0,001$; $CFI=0,955$; $TLI=0,946$; $RMSEA=0,049$; 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: 0,044—0,053; $PCLOSE = 0,668$; $N = 1006$.

Приведенная на рисунке модель наглядно иллюстрирует существенное значение авто-

номной мотивации (мотивации познания, саморазвития и идентифицированной мотивации) и удовлетворенности отношениями с учителями для школьного благополучия и самооценки учащихся младшего школьного возраста. При этом автономную мотивацию, по-видимому, следует признать наиболее важным фактором, показывающим наибольший вклад как в школьное благополучие, так и в самооценку. Роль экстернальной мотивации менее существенна, однако примерно равный слабый негативный эффект она оказывает и на самооценку, и на благополучие. Развивающая система обучения также показала статистически значимый вклад как в самооценку, так и в благополучие, однако ее роль относительно невелика.

Структурная модель также показывает эффект влияния пола на автономную мотивацию и удовлетворенность отношениями с учителями, указывающий на более выраженную внутреннюю и идентифицированную мотивацию у девочек, а также на восприятие ими учителя как интересной личности, готовой помочь и поддержать в процессе учения. Об-

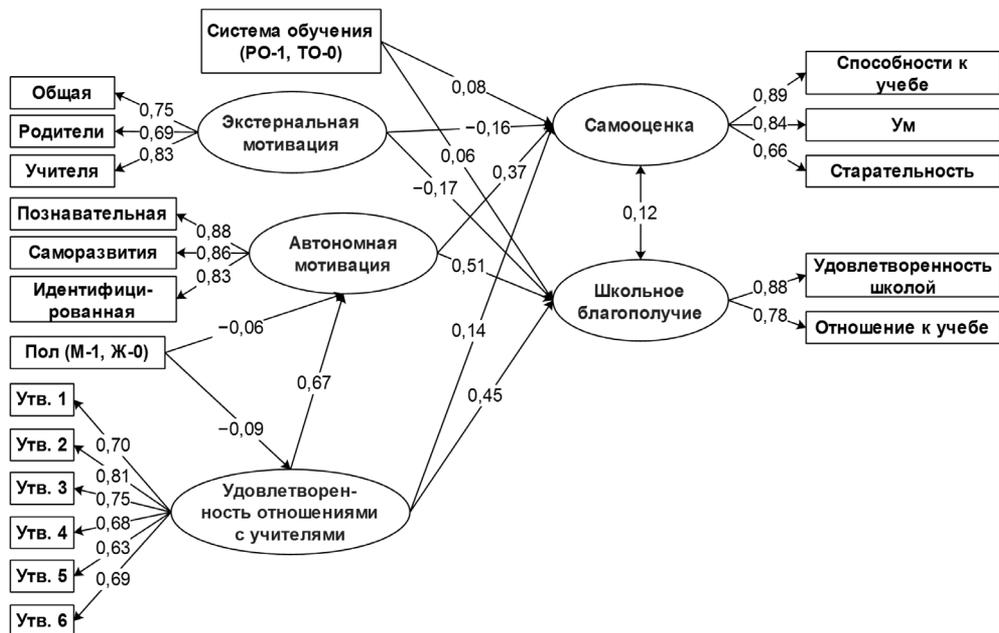


Рис. Структурная модель связей показателей учебной мотивации, самооценки и школьного благополучия (все приведенные коэффициенты статистически значимы при $p < 0,05$, остатки опущены для упрощения рисунка)

наруженный эффект является статистически значимым, хотя и достаточно слабым.

Обсуждение результатов и практические выводы

Школьное благополучие младших школьников обусловлено внутренними и внешними факторами — с одной стороны, типом учебной мотивации, а с другой — особенностями отношений ребенка с учителями и системой обучения. Результаты проведенного исследования свидетельствуют прежде всего о том, что важным ресурсом учебной самооценки и школьного благополучия младшего школьника является качество (тип) учебной мотивации. Текущие данные, полученные на материале исследования школьного благополучия младших школьников, хорошо соответствуют общим предсказаниям теории самодетерминации, а также согласуются с результатами наших исследований, показывающих роль внутренней мотивации как источника психо-

логического благополучия и академических достижений у школьников и студентов [1; 7]. Если в мотивационном профиле ребенка выражена внутренняя и идентифицированная мотивация, означающая интерес к учебе и осознание ее важности (т.е. автономная мотивация), и при этом снижены внешние контролируемые формы мотивации, отражающие воспринимаемый контроль учителей, родителей и школьных отметок, то существенно выше его удовлетворенность школой и учебная самооценка. Соответственно, актуальны рекомендации, основанные на теории самодетерминации о поддержке у детей автономных форм мотивации, такие как предоставление возможностей ощущать себя субъектом учебной деятельности, принимающим решения о ходе учебного процесса и стратегиях его реализации, имеющим выбор, а не пассивным объектом внешних воздействий. Проведенное исследование обосновывает рекомендации, направленные на развитие и поддержку

у детей прежде всего внутренней и идентифицированной учебной мотивации, в противовес поддержке весьма популярных, но психологически непродуктивных внешних форм мотивации, основанных на оценках, похвалах, наградах, а также критике и наказаниях.

Школьное благополучие также создается системой обучения, в частности, ему благоприятствует система развивающего обучения, которая строится на ином содержании обучения, включающем теоретические обобщения; использовании методов проблемного обучения и особой системе оценивания и контроля знаний, включающей принципы совместного обсуждения критериев успешности, их дифференцированности, и поддержке ощущения компетентности ребенка.

С педагогической точки зрения важно, что позитивные отношения с учителями и применение принципов развивающего подхода к обучению приводят к лучшим результатам в отношении психологического благополучия и отношения к школе. Это означает, что важно учитывать следующие принципы построения учебного процесса: принцип ценности внутренней мотивации, удовольствия и радости от процесса познания, размышлений и решения трудных задач, ценности самостоятельного поиска, выдвижения гипотез и размышлений; удовлетворение потребности детей в компетентности в процессе обучения и соответствующее гибкое отношение к учебной программе как к ориентиру, а не жесткому руководству к действию, важность работы с задачами оптимального уровня сложности, дающими ученикам возможность добиваться успешных результатов и чувствовать себя компетентными; построение обучения по проблемному принципу, включающему вопросы, обращенные к ребенку, а не регулярную выдачу ему готового знания, которое требуется воспроизвести. Если же акцентируется внешняя мотивация, в частности, такие ее формы, как экстернализирующая и интроецирующая мо-

тивация, которые стимулируются активным использованием внешнего контроля в виде оценок, наград, манипулятивной критики, сравнений и угроз, то страдает психологическое благополучие детей, растет их негативное отношение к учебе, школе и учителям.

Учитывая обнаруженные гендерные различия, учителям и родителям стоит также обратить внимание на учебную мотивацию и школьное благополучие мальчиков, так как внутренняя и идентифицированная мотивация и связанные с ними школьное благополучие, отношение к школе и учебе у них в целом выражены значимо меньше, чем у девочек. Можно предположить, что этот феномен связан с моделями поведения, которые больше поддерживаются учителями в начальной школе, в результате чего девочки оказываются более вовлеченными в учебную деятельность и относительно более успешными. Педагогам стоит прикладывать больше усилий, поддерживая интерес мальчиков и их включенность в продуктивный учебный процесс.

Данные о роли отношений с учителями согласуются с результатами предыдущих исследований [9]. Эти исследования демонстрируют, что если отношения с учителем носят позитивный и надежный характер, ребенок растет оптимистом, проявляющим креативность, желающим участвовать в жизни общества и заботиться о других людях. Поскольку наши результаты показывают, что отношения с учителем, оказывающие существенное влияние на учебную мотивацию школьников, значительно важнее используемой им педагогической технологии, при подготовке учителя важно не ограничиваться обучением подобным технологиям. Не меньшего внимания заслуживает психологическая подготовка будущего учителя, которая позволит ему сознательно выстраивать позитивные и продуктивные с точки зрения поддержания внутренней учебной мотивации, самооценки и благополучия отношения с учащимися.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00386 «Внутренняя и внешняя мотивация школьников, обучающихся по разным образовательным программам».

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35—45.
2. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников / О.А. Сычев, Т.О. Гордеева, М.В. Лункина, Е.Н. Осин, А.Н. Сиднева // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5—15. doi: 10.17759/pse.2018230601.
3. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство. М.: Медицина, 1970. 215 с.
4. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
5. Children's subjective well-being: International comparative perspectives / J. Bradshaw, A. Keung, G. Rees, H. Goswami // Children and Youth Services Review. 2011. Vol. 33(4). P. 548—556. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010.
6. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum / К.М. Sheldon, Е.Н. Осин, Т.О. Гордеева, D.D. Suchkov, О.А. Сычев // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43 (9). P. 1215—1238. doi: 10.1177/0146167217711915.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н., Пшенничник Д.В. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. № 4. P. 22—39. doi: 10.11621/pir.2018.0402
8. Hoge D., Smit E., Hanson S. School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth- and Seventh-Grade Students // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82 (1). P. 117—127.
9. Mikulincer M., Shaver P. Mental representations and attachment security // Interpersonal cognition / In Baldwin M. (ed.) NY, London: Guilford Press, 2005. P. 233—266.
10. Opdenakker M.-C., Van Damme J. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes // School effectiveness and school improvement. 2000. Vol. 11 (2). P. 165—196.
11. Reddy R., Rhodes J.E., Mulhall P. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study // Development and Psychopathology. 2003. Vol. 15 (1). P. 119—138. doi: 10.1017/S0954579403000075.
12. Reynolds C.R., Elliott S.N., Witt J.C. School psychology: Essentials of theory and practice. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1984.
13. Roeser R.W., Eccles J.S., Sameroff A.J. Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school // Development and Psychopathology. 1998. Vol. 10 (2). P. 321—352.
14. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57 (5). P. 749—761. doi: 10.1037//0022-3514.57.5.749.
15. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. New York: The Guilford Press, 2017. 756 p.
16. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis / S. Bücker, S. Nuraydin, B.A. Simonsmeier, M. Schneider, M. Luhmann // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. P. 83—94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007

School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors

Gordeeva T.O.*,

*Lomonosov Moscow State University, Higher School of Economics, Moscow, Russia,
tamgordeeva@gmail.com*

Sychev O.A.**,

*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia,
osn1@mail.ru*

Lunkina M.V.***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
marusamendelevich@gmail.ru*

The goals of modern education go beyond mastering cognitive skills, competencies and knowledge. An equally important result of education is the child's school well-being, his/her positive attitude towards school, learning, teachers, and his/her own potential. This study is dedicated to the exploration of internal and external predictors of well-being in Russian elementary schoolchildren (N=1006). It assesses the impact of the learning system (developmental/traditional), satisfaction with relationships with teachers, and intrinsic and extrinsic types of academic motivation on school well-being and academic self-esteem. The results of the study show that the well-being of elementary schoolchildren is based on the positive impact of intrinsic and autonomous motivation and the negative impact of external motivation based on control and demands of teachers and parents. The results also show that the child's relationship with the teacher and perception of him/her as an interesting person, ready to help and support in the learning process, play an important role in the child's school well-being and intrinsic motivation. The results of structural equation modeling (SEM) confirm that developmental education programs, in comparison with traditional ones, also contribute to school well-being and academic self-esteem of elementary schoolchildren. The practical significance of the study is to take into account the role of both pedagogical (the role of the teacher's personality and the teaching system) and psychological factors (intrinsic and extrinsic motivation) in maintaining the well-being of elementary schoolchildren.

Keywords: school well-being, academic self-esteem, intrinsic motivation, extrinsic motivation, teaching system, attitude towards teacher, elementary school children.

For citation:

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Gordeeva Tamara Olegovna*, PhD in Psychology, Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, International Laboratory for Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

** *Sychev Oleg Anatolyevich*, PhD in Psychology, Research Fellow, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

*** *Lunkina Maria Vladimirovna*, Postgraduate Student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: marusamendelevich@gmail.com

Funding

This research was supported by grant from Russian Foundation for Basic Research, project named "Intrinsic and extrinsic academic motivation of primary school children taught in different educational systems" (№ 18-013-00386).

References

1. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ee istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoe blagopoluchie [Intrinsic and extrinsic academic motivation in university students: its sources and impact on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2013, no. 1, pp. 35—45. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizni'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, no. 6, pp. 5—15. doi: 10.17759/pse.2018230601. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Rubinstein S.Ya. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt primeneniya ikh v klinike: (Prakticheskoe rukovodstvo) [Experimental methods of pathopsychology and experience of their application in the clinic (practical guide)]. Moscow: Meditsina, 1970. 215 p.
4. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
5. Bradshaw J., Keung A., Rees G., Goswami H. Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2011. Vol. 33, no. 4, pp. 548—556. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010
6. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017. Vol. 43, no. 9, pp. 1215—1238. doi: 10.1177/0146167217711915
7. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, no. 4, pp. 22—39. doi: 10.11621/pir.2018.0402
8. Hoge D., Smit E., Hanson S. School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth- and Seventh-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 1990. Vol. 82, no. 1, pp. 117—127.
9. Mikulincer M., Shaver P. Mental representations and attachment security. In M. Baldwin ed. *Interpersonal cognition*. NY, London: Guilford Press, 2005, pp. 233—266.
10. Opdenakker M.-C., Van Damme J. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 2000. Vol. 11, no. 2, pp. 165—196.
11. Reddy R., Rhodes J.E., Mulhall P. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 2003. Vol. 15, no. 1, pp. 119—138. doi: 10.1017/S0954579403000075
12. Reynolds C.R., Elliott S.N., Witt J.C. School psychology: Essentials of theory and practice. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1984.
13. Roeser R.W., Eccles J.S., Sameroff A.J. Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 1998. Vol. 10, no. 2, pp. 321—352.
14. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57, no. 5, pp. 749—761. doi: 10.1037//0022-3514.57.5.749
15. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. New York: The Guilford Press, 2017. 756 p.
16. Bucker S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 74, pp. 83—94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007

Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе

Лубовский Д.В.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

Приведены результаты исследования личностной готовности к школе детей 6—6,5 лет с различной длительностью подготовки к школе в условиях только дошкольного учреждения и в сочетании с дополнительными занятиями помимо детского сада. Предполагалось, что большая длительность подготовки детей к школе сочетается с более низким уровнем школьной мотивации при поступлении в школу. В исследовании с участием 80 дошкольников из подготовительных групп ДОУ в возрасте 6—6,5 лет были применены беседа «Внутренняя позиция школьника» Н.И. Гуткиной, методика исследования мотивов учения у первоклассников М.Р. Гинзбурга, «Цветные прогрессивные матрицы» Дж.К. Равена, 1 субтест Теста школьной зрелости Керна—Йирасека (рисунок мужской фигуры) и авторская анкета по исследованию форм и длительности подготовки детей к школе (для родителей). Данные исследования показали, что дети, подготовка которых к школе началась достаточно рано и длилась существенно больше одного года, отличаются более низким уровнем школьной мотивации и за счет этого более низким уровнем личностной готовности к школе. Между ними и детьми с другой подготовкой к школе нет значимых различий по интеллектуальной готовности. Обсуждается практическое применение полученных результатов.

Ключевые слова: старшие дошкольники, длительность подготовки к школе, личностная готовность к школе, интеллектуальная готовность к школе.

Введение

Стремление родителей ко все более раннему началу подготовки их детей к школе было очевидно еще во второй половине 1970-х годов. Л.И. Божович объясняла этим снижение числа детей со сформированной внутренней позицией школьника среди по-

ступающих в первый класс [2]. За прошедшие сорок лет в родительской среде широко распространились идеи раннего развития детей, в силу которых подготовка детей к школе начинается очень рано. Отмеченная тенденция соответствует изменениям родительства в современном обществе, в

Для цитаты:

Лубовский Д.В. Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 43—51. doi: 10.17759/pse.2019240304

* Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: lubovsky@yandex.ru

частности, распространению «интенсивного родительства», отличающегося тем, что, по словам К.Н. Поливановой, «включает в себя различные практики, которые связываются с идеей максимально способствовать развитию мозговых структур ребенка через соответствующую стимуляцию» [12, с. 6]. Такой «стимуляцией» во множестве случаев и становится подготовка к школе, начинающаяся задолго до времени наступления готовности к ней. Зарубежные исследования показывают, что родители, реализующие практики раннего развития детей, ощущают сильное социальное давление. По данным, приводимым К.Н. Поливановой [12], ситуация усугубляется возрастанием «проницаемости границ» современной семьи, что приводит к новой неопределенности в случае необходимости обращаться к мнению экспертов по разным вопросам. Одними из важнейших вопросов для родителей становятся время начала подготовки к школе их детей дошкольного возраста и формы, в которых эта подготовка должна проходить.

В этой ситуации, как отмечает А.Д. Андреева [1], родители ориентируются на модели детства, конструируемые информационной средой постиндустриального общества, ценностью становится высокая конкурентоспособность ребенка в будущем; при этом многие молодые матери реализуют себя именно в практиках развития своих детей раннего и дошкольного возраста. Все эти особенности социальной ситуации развития современных детей, особенно в условиях мегаполисов, с неизбежностью приводят к тому, что подготовка к школе начинается задолго до того, как ребенок готов к ней, что сказывается на особенностях личностной готовности к школе современных детей [4].

Исследования в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов к изучению психологической готовности к школе [3; 5; 9] убедительно показывают, что наиболее эффективна подготовка к школе, осуществляемая в собственных дошкольном возрасту видах деятельности. Исследования системогенеза учебной деятельности, проведенные В.Д. Шадриковым и Н.В. Нижегородцевой [10;

14], показывают, что предпосылки для начала подготовки детей к школе складываются в среднем только к пяти с половиной годам. В условиях, когда в силу изменений социальной ситуации развития детей данные об их познавательном и личностном развитии быстро устаревают [8], а для множества детей подготовка к школе начинается до наступления готовности к ней и проходит в ущерб развивающим возможностям дошкольных видов деятельности, возрастает потребность в современных данных об особенностях личностной готовности к школе детей, чья подготовка к школе началась очень рано. Многочисленные наблюдения педагогов и педагогов-психологов, работающих с младшими школьниками, говорят о том, что детям с высоким уровнем интеллектуальной готовности к школе зачастую свойственны низкий уровень произвольности, отсутствие интереса к учению в силу того, что в содержании обучения для ребенка нет ничего нового. Другими словами, высокий уровень интеллектуальной готовности к школе сочетается с проявлениями низкого уровня личностной готовности к школе. Данные о низком уровне сформированности внутренней позиции школьника у современных первоклассников [1; 6] дают основания предполагать, что у детей с ранним началом подготовки к школе имеются специфические особенности школьной готовности, в частности, неравновесие интеллектуальной и личностной готовности к школе.

Программа исследования

Целью нашего исследования было изучение личностной и интеллектуальной готовности к школе детей 6—7 лет в условиях раннего (в младшем дошкольном возрасте) и более позднего (в старшем дошкольном возрасте) начала подготовки к школе на занятиях помимо тех, что входят в программу дошкольного образования. Предметом нашего исследования стало соотношение личностной и интеллектуальной готовности старших дошкольников в условиях подготовки детей к школе в течение двух и более лет.

Гипотезой исследования стало предположение о связи личностной и интеллектуаль-

ной готовности ребенка к школе и длительности подготовки к школе помимо детского сада. Предполагалось также, что большая длительность подготовки детей к школе сочетается с более низким уровнем школьной мотивации перед поступлением в школу.

Методики исследования

Исследование было проведено на базе дошкольного отделения одной из школ города Москвы в октябре 2017 г. В исследовании приняли участие 80 детей из подготовительных групп детского сада в возрасте 6—6,5 лет и 80 родителей. В исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Внутренняя позиция школьника» (Н.И. Гуткина).
2. Методика исследования мотивов учения у первоклассников (М.Р. Гинзбург).
3. «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж.К. Равен).
4. Тест школьной зрелости, рисунок мужской фигуры (1 субтест) (А. Керн—Я. Йирасек).
5. Анкета для родителей (А.Н. Кизунова, Д.В. Лубовский).

Первые две методики были использованы для исследования личностной готовности к школе, «Цветные прогрессивные матрицы» Дж.К. Равена и 1 субтест Теста школьной зрелости (рисунок мужской фигуры) А. Керна—Я. Йирасека — для оценки интеллектуальной готовности, анкета для родителей была применена для исследования форм и длительности подготовки детей к школе.

Анкета для родителей воспитанников подготовительных групп детского сада была разработана с целью получения дополнительной информации от родителей о посещении детьми дополнительных занятий по подготовке к школе, о количестве и длительности занятий. Методики исследования были проведены с каждым ребенком на двух занятиях. На первом занятии проводилась методика мотивации учения у первоклассников (М.Р. Гинзбург) и 1 субтест Теста школьной зрелости (А. Керн—Я. Йирасек), рисунок мужской фигуры (3 субтест). На втором занятии использовались методики «Внутренняя позиция

школьника» (Н.И. Гуткина) и «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж.К. Равен). С большинством детей оба занятия проводились в один день, в первой и во второй половине дня. Все методики проводились индивидуально. Анкета для родителей была заполнена большинством родителей на общем собрании в детском саду, остальными — в домашних условиях.

В анкету были включены вопросы о возрасте, с которого ребенок начал посещать детский сад, о посещении дополнительных занятий по подготовке к школе и о том, с какого возраста ребенок посещает такие занятия. Отдельные вопросы были направлены на выяснение количества дополнительных занятий по подготовке к школе в неделю, о содержании занятий, о том, трудно ли будет ребенку учиться в школе, насколько ему будет интересно учиться, насколько облегчит подготовка к школе будущее вхождение ребенка в школьную жизнь и о том, посещает ли ребенок какие-нибудь еще занятия и кружки. Перед заполнением анкеты родителями было сделано пояснение, что в большей части вопросов анкеты имеется в виду именно подготовка к школе.

Обработка данных по субтесту 1 «Рисование мужской фигуры» проводилось в соответствии с алгоритмом, приведенным в руководстве Н.И. Гуткиной [5]. При обработке результатов методики «Внутренняя позиция школьника» подсчитывалось число ответов, говорящих в пользу сформированности у ребенка внутренней позиции школьника. При обработке данных по методике М.Р. Гинзбурга применялся содержательный анализ ответов детей по каждому из трех ответов [3]. Чтобы было возможно сопоставление данных по этой методике с другими количественными результатами применялся алгоритм обработки, предложенный И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой [11]. В соответствии с предложенной ими системой оценок каждому ответу присваивалось количество баллов от 0 до 5 в зависимости от выраженности в ответе того или иного вида мотивов, затем суммировалось количество баллов за ответы по трем вопросам и на основе суммарного балла определялся уровень мотивации учения [7].

Результаты и их интерпретация

Данные, полученные при анкетировании родителей, позволили выделить три группы детей:

1 группа — не ходят на занятия по подготовке к школе помимо детского сада (35 детей);

2 группа — ходят на занятия по подготовке к школе помимо детского сада не более одного года (37 детей). Анкетирование родителей показало, что все дети в этой группе стали посещать занятия по подготовке к школе с 6 лет, то есть их подготовка к школе длится не более одного года.

3 группа — давно ходят на занятия по подготовке к школе помимо детского сада (8 детей). Анкетирование родителей показало, что все дети в этой группе посещали занятия по подготовке к школе с 4-х лет.

В ответах на вопросы о содержании занятий по подготовке к школе родители, чьи дети посещают занятия по подготовке к школе помимо детского сада не более одного года, и родители, чьи дети давно ходят на занятия, называли в числе занятий по подготовке к школе развитие речи, обучение грамоте, математику, познавательные игры.

Анализ данных показал, что между группами детей с различной длительностью подготовки к школе отсутствуют значимые различия по уровню интеллектуальной школьной готовности к школе как по тесту школьной зрелости (рисунок мужской фигуры) Керна—Йирасека ($X^2=5,49$, $p=0,703$), так и по данным методики цветных прогрессивных матриц Дж. Равена ($X^2=0,41$; $p=0,814$). Таким образом, в изучаемой группе не выявлено связи между длительностью подготовки к школе и уровнем интеллектуальной готовности детей к школьному обучению.

Существенно, что отсутствует значимая корреляционная связь между показателями интеллектуальной готовности к школе по данным методик Керна—Йирасека и прогрессивных матриц Равена ($\rho=-0,155$, $p=0,169$). Отрицательное значение коэффициента корреляции объясняется тем, что в системе обозначений теста Керна—Йирасека наиболее высокий уровень выполнения задания соответствует 1 баллу, наиболее низкий — 5 баллам. Отсутствие значимой корреляции объяснимо при сравнении заданий обеих методик. Анализ заданий по тесту школьной зрелости Керна—Йирасека показывает, что более высокий балл получают дети с более высоким уровнем произвольности, более высокой общей осведомленностью, более высоким уровнем развития графической деятельности и тонкой моторики, поскольку их рисунки более детализированы.

Между тем, прогрессивные матрицы Дж. Равена исследуют другие интеллектуальные факторы. По замыслу авторов методики и мнению ряда исследователей, результаты по данному тесту отражают познавательную активность, наглядно-образное мышление и развитие внимания [13]. Таким образом, данные по методикам Керна—Йирасека и Дж. Равена не дублируют, а дополняют друг друга, исследуя те факторы интеллекта, которые необходимы для успешного обучения в школе. Наиболее существенный результат заключается в том, что не выявлена связь между длительностью подготовки к школе и уровнем интеллектуальной готовности к школе.

В ходе исследования была выявлена связь между уровнем мотивов учения по методике М.Р. Гинзбурга и длительностью подготовки к школе ($X^2=13,343$, $p=0,038$) (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение уровней мотивов учения и длительности подготовки к школе (методика М.Р. Гинзбурга)

	Уровни школьной мотивации				
	Очень высокий	Высокий	Нормальный	Сниженный	Низкий
1 группа		4	15	12	4
2 группа	13	13	3	8	
3 группа			4	4	

Среди детей, которые готовятся к школе только в условиях детского сада, показатели школьной мотивации распределяются неоднородно. Детей с очень высоким уровнем школьной мотивации среди них нет, 4 ребенка имеют высокий уровень мотивации, низкий уровень у 4 детей, 15 имеют нормальный уровень и 12 детей — сниженный уровень мотивации. Для большинства детей с относительно непродолжительной подготовкой к школе помимо детского сада характерны очень высокий и высокий уровни школьной мотивации (у 13 — наиболее высокий, у 13 — высокий), то есть желание учиться в школе преобладает над другими видами мотивов. Среди детей с длительной подготовкой к школе поровну детей с нормальным и со сниженным уровнем школьной мотивации. Итак, полученные данные показывают, что дети, подготовка которых к школе началась рано и по длительности превысила один год, отличаются более низким уровнем школьной мотивации и нуждаются в работе педагога-психолога, направленной на развитие интереса к учению.

Анализ выборов, сделанных детьми из данной группы при выполнении задания методики М.Р. Гинзбурга, позволил составить картину их мотивации учения. В данной группе наиболее часто встречались два сочетания ответов. В одном из них ребенок выбирал первым учебный мотив, два остальных выбора соответствовали игровому мотиву или игровому в сочетании с позиционным. Второй вариант представлял собой сочетание выбора социального мотива в ответ на первый вопрос, внешнего или внешнего в сочетании с позиционным в ответ на второй и третий вопросы. Внутренняя позиция школьника детей из данной группы может быть охарактеризована как позиция ребенка, кото-

рый идет в школу, чтобы учиться, но при первой же возможности рад сменить учение на игру (первый вариант), либо это внутренняя позиция ребенка, который под принуждением взрослых интроецировал представления о необходимости учения (второй вариант). В двух других группах внутренняя позиция школьника отличается большим разнообразием вариантов.

Связи между ранним началом подготовки к школе и сформированностью внутренней позиции школьника по данным методики «Внутренняя позиция школьника», разработанной Н.И. Гуткиной, выявлено не было (табл. 2).

Статистический анализ данных показал, что между группами не значимы различия по соотношению детей с внутренней позицией в стадии формирования, сформированной и с несформированной ($\chi^2=6,210$, $p=0,184$). Другими словами, дети, которые начали готовиться к школе раньше всех, отличаются примерно такой же степенью сформированности внутренней позиции школьника, что и дети, которые готовятся к школе только в условиях детского сада. На этом фоне несколько отличается группа детей, которые готовятся к школе не более года — среди них больше всего детей с несформированной внутренней позицией. Несформированность проявляется в том, что они, говоря о желании пойти в школу, в ответах на первый вопрос предпочитали далее «отсрочку» от поступления. Вполне вероятно, что в условиях, когда накануне перехода в школу родители форсировали подготовку к ней, многие дети из данной группы на фоне невысокого уровня личностной готовности стали испытывать желание отсрочить на год переход в школу. В то же время у них отмечен наиболее высокий уровень учебной мотивации (см. табл. 1). На втором ме-

Таблица 2

Уровни развития внутренней позиции школьника (по данным методики Н.И. Гуткиной)

Уровни развития внутренней позиции школьника	Внутренняя позиция школьника сформирована	Внутренняя позиция школьника в стадии формирования	Внутренняя позиция школьника не сформирована	Всего детей в группе
1 группа	7	15	13	35
2 группа	10	7	20	37
3 группа	3	3	2	8

сте по уровню сформированности внутренней позиции школьника находится группа детей, которые проходят подготовку к школе только в условиях ДОУ. Статистический анализ ответов по отдельным вопросам методики показал, что единственное значимое различие имеется в ответах на вопрос 8 («Стараешься ли ты выполнить работу, которая у тебя не получается или бросаешь ее?»). Большинство детей из первых двух групп ответили, что стараются выполнить такую работу, и только среди детей, занятых подготовкой к школе не менее двух лет, пятеро из восьми ответили, что бросают такую работу. Правомерно предположить, что такие ответы могут быть связаны с более низким уровнем развития произвольности.

Исследование показало, что отсутствует корреляция данных по методикам Н.И. Гуткиной и М.Р. Гинзбурга ($\rho = -0,020$, $\rho = 0,857$). Довольно очевидно, что полученный результат свидетельствует о различной диагностической направленности методик; если методика «Внутренняя позиция школьника» Н.И. Гуткиной выявляет прежде всего устойчивость социальных аспектов позиции и в меньшей степени устойчивость познавательной мотивации, то методика М.Р. Гинзбурга исследует устойчивость предпочтения взаимоотношений в контексте учения, а не каких-либо других видов деятельности. Полученные данные показывают, что учебная мотивация современных первоклассников более устойчива в условиях непродолжительной подготовки к школе помимо дошкольного образовательного учреждения. Структура учебной мотивации в условиях раннего начала подготовки к школе вполне характерна для детей, которые недополучили возможностей саморазвития в игровой деятельности.

Выводы

Исследование позволило сделать выводы о том, что дети, подготовка которых к школе началась достаточно рано и длится около двух лет, отличаются более низким уровнем школьной мотивации и за счет этого более низким уровнем личностной готовности к школе. Дети из этой группы отличаются примерно такой же степенью сформированности

внутренней позиции школьника, что и дети, которые готовятся к школе только в условиях детского сада. Полученные результаты вполне согласуются с данными А.Д. Андреевой о распространенности у современных первоклассников мотивационных структур, в которых сочетаются учебные, социальные и игровые мотивы [1]. А.Д. Андреева рассматривает такую картину учебной мотивации первоклассников как итог практик современного родительства; в нашем исследовании показана связь особенностей внутренней позиции школьника и длительности подготовки к школе. В целом данные говорят о том, что раннее начало подготовки к школе имеет скорее отрицательную ценность для формирования школьной готовности, а для достижения интеллектуальной готовности к школе длительная подготовка к школе не имеет большого смысла, поскольку между детьми с более ранним началом подготовки к школе, теми, кто готовится к школе менее года, и детьми, которые готовятся к школе только в условиях детского сада, отсутствуют различия по показателям интеллектуальной готовности к школе.

Несомненно, полученные результаты не дают полной картины особенностей личностной и интеллектуальной готовности в связи с длительностью подготовки детей к школе. В целом данные исследования говорят не только о бессмысленности раннего начала подготовки к школе, но и о том, что в формировании психологической готовности к школе в старшем дошкольном возрасте решающую роль играет не раннее включение ребенка в подготовку к школе, но возрастные закономерности развития, а именно исчерпание развивающего потенциала тех типов ведущей деятельности, которые характерны для дошкольного возраста (игра, конструирование, творческая деятельность). Для уточнения выявленных тенденций желательно провести аналогичное исследование на более многочисленной выборке и в разных образовательных организациях. Чтобы картина была более полной, необходимо провести подобное исследование с участием детей, не посещающих детский сад. Требуют детального анализа различные варианты внутренней позиции школьника, выявленные в

исследовании, но объем данной публикации не дает такой возможности. Нужна также проверка гипотезы об уровне произвольности у детей с более длительной подготовкой к школе. Но даже результаты, полученные на небольшой выборке детей, посещающих детский сад, имеют значение для практической деятельности педагога-психолога в образовании, могут найти широкое применение в психолого-педа-

гогическом просвещении и в консультировании родителей по проблемам начала подготовки к школе и выбора форм подготовки к ней. Данные исследования могут быть весомым аргументом в пользу выбора родителями не столь длительной подготовки к школе и проведения ее в той форме, которая наиболее соответствует возрастным особенностям старших дошкольников.

Благодарности

Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования выпускницу магистерской программы «Школьная психология» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ А.Н. Кизунову.

Литература

1. Андреева А.Д. Особенности семейной среды ребенка в постиндустриальном обществе [Электронный ресурс] // Научный диалог. 2018. № 7. С. 292—307. doi: 10.24224/2227-1295-2018-7-292-307
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
3. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6—7 лет // Особенности психологического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 36—45.
4. Гринева М.С. Внутренняя позиция школьника современного первоклассника (в условиях мегаполиса): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 23 с.
5. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению: методическое руководство. М.: МГППУ, 2002. 68 с.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 106—115.
7. Кирейчева Е.В., Кирейчев А.В. Диагностика и формирование психологической готовности детей к обучению в школе. Киев: Педагогічна преса, 2000. 94 с.
8. Лубовский Д.В. Сравнительно-исторический подход в психологических исследованиях познавательного и личностного развития детей // Новое слово в науке: стратегии развития / Под ред. О.Н. Широкова. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. С. 135—142.
9. Нежнова Т.А. Общая характеристика внутренней позиции школьника // Особенности психологического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 25—36.
10. Нижегородцева Н.В. История и современное состояние проблемы готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 216—223.
11. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. 352 с.
12. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7. № 3. С. 1—11. doi:10.17759/psyedu.2015070301
13. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / Сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 70 с.
14. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.

School Readiness in Children: Types and Correlation with Duration of School Preparation Activities

Lubovsky D.V.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

lubovsky@yandex.ru

The article presents results of a study on personal readiness for school in children aged 6—6,5 years who engaged in school preparation activities for different periods of time either at kindergarten only or at any additional classes as well. It was assumed that longer periods of school preparation would be associated with lower levels of school motivation in children entering school. The study involved 80 preschoolers aged 6 to 6,5. The following techniques were used: the conversation "Internal position of the student" (by N.I. Gootkina), the technique for academic motivation research in first-graders (by M.R. Ginzburg), Raven's Coloured Progressive Matrices, the first subtest of the Kern—Jirasek School Maturity Test (drawing of male figure), and the author's questionnaire about the forms and duration of school preparation activities (for parents). The outcomes of the study showed that those children who began preparing to school early and continued attending school preparation activities for much longer than a year had lower levels of school motivation and, therefore, lower levels of personal readiness for school. Interestingly, there were no significant differences in intellectual readiness between them and the children with shorter school preparation experiences. The paper concludes with discussing the practical applications of the present study.

Keywords: senior preschoolers, duration of school preparation activities, school readiness, intellectual readiness for school.

Acknowledgements

The author is grateful to A.N. Kuzunova, graduate student at the MSUPE Faculty of Educational Psychology, for her assistance in data collection.

References

1. Andreeva A.D. Features of the child's family environment in post-industrial society [Elektronnyi resurs]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialog], 2018, no. 7, pp. 292—307. doi: 10.24224/2227-1295-2018-7-292-307 (In Russ., abstr. In Engl).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 400 p.
3. Ginzburg M.R. Razvitiye motivov ucheniya u detei 6—7 let [The development of learning motifs in children 6 years]. In El'konin D.B. (ed.), *Osobennosti psikhologicheskogo razvitiya detei 6—7-letnego vozrasta* [Features of psychological development of 6—7 age children]. Moscow: Pedagogika Publ., 1988, pp. 36—45.
4. Grineva M.S. *Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika sovremennogo pervoklassnika (v usloviyakh megapolisa)*. Avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk [The internal position of the schoolchild of the contemporary first-grader (in a metropolis)]. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2011. 23 p.
5. Gutkina N.I. Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psikhologicheskoi gotovnosti detei 6—7 let k shkol'nomu obucheniyu: metodicheskoe rukovodstvo [Diagnostic program for identification of the psychological readiness of 6—7 years children to school: guidelines]. Moscow: MGPPU Publ., 2002. 68 p.

For citation:

Lubovsky D.V. School Readiness in Children: Types and Correlation with Duration of School Preparation Activities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 43—51. doi: 10.17759/pse.2019240304 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru

6. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole v kontekste problemy preemstvennosti mezhdu doskol'nym i skol'nym obrazovaniem [Psychological readiness for school in the context of the problem of continuity between preschool and school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2010, no. 3, pp. 106—115.
7. Kireicheva E.V., Kireichev A.V. Diagnostika i formirovanie psikhologicheskoi gotovnosti detei k obucheniyu v shkole [Diagnosis and formation of psychological readiness of children to study at school]. Kiev: Pedagogichna presa Publ., 2000. 94 p.
8. Lubovskii D.V. Sravnitel'no-istoricheskii podkhod v psikhologicheskikh issledovaniyakh poznavatel'nogo i lichnostnogo razvitiya detei [Comparative-historical approach in psychological research of cognitive and personal development of children] In: Shirokov O.N. (ed.). *Novoe slovo v nauke: strategii razvitiya [New word in science: development strategies]*. Cheboksary: TsNS «Interaktiv plus» Publ., 2018, pp. 135—142.
9. Nezhnova T.A. Obschaya kharakteristika vnutrennei pozitsii skol'nika [The general characteristic of the internal position of the schoolchild]. In El'konin D.B. (ed.), *Osobennosti psikhologicheskogo razvitiya detei 6—7-letnego vozrasta [Features of psychological development of 6—7 age children]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1988, pp. 25—36.
10. Nizhegorodtseva N.V. Istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy gotovnosti k obucheniyu [History and current state of the problem of readiness for training]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl pedagogical Bulletin]*, 2016, no. 5, pp. 216—223.
11. Ovcharova R.V. Spravochnaya kniga skol'nogo psikhologa [Reference book of the school psychologist] 2nd ed., revised. Moscow: Prosveshchenie Publ., Uchebnaya literatura Publ., 1996. 352 p.
12. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Contemporary parenthood as an object of research]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-educational researches]*, Vol. 7, 2015, no. 3, pp. 1—11. doi:10.17759/psyedu.2015070301. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Mukhordova O.E. (ed.), *Progressivnye matritsy Ravena: metodicheskie rekomendatsii [Raven's Progressive Matrices: methodical recommendations]*. Izhevsk: Udmurtskii universitet Publ., 2011. 70 p.
14. Shadrikov V.D. Deyatel'nost' i sposobnosti. [Activity and abilities]. Moscow: Logos Publ., 1994. 320 p.

Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности

Палкин К.А.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
pkonstantinanatolevich@mail.ru

Проведен анализ публикаций, посвященных психологическим компонентам личности волонтера. Дано описание результатов эмпирического исследования, цель которого заключалась в выявлении психологических детерминант волонтерства. Частью исследования является опрос 400 человек (в том числе — 300 волонтеров) на основе методики «Опросник терминальных ценностей» (автор И.Г. Сенин). Анализ данных математико-статистической обработки результатов опроса подтвердил гипотезу о существовании принципиальных различий в структуре человеческих ценностей волонтеров и лиц, не являющихся волонтерами. Дополнительно было выявлено незначительное влияние гендерного фактора, а также обнаружена слабая взаимосвязь между стажем волонтерской работы и некоторыми ценностями, положение которых в ценностной иерархии волонтеров-новичков и волонтеров со стажем не совпадает. Исследования в данной сфере следует продолжать в направлении более детальной конкретизации обнаруженных различий, а также выявления прочих детерминант волонтерской деятельности в структуре личности респондентов с целью формирования максимально достоверного представления о собирательной личности современного волонтера.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, человеческие ценности, структура ценностей волонтера, детерминанты волонтерства.

Введение

Значение волонтерства сложно переоценить как на индивидуальном, так и на организационном уровне, поскольку данная сфера деятельности способствует повышению качества жизни индивидуумов, участвующих тем или иным образом в добровольческой деятельности, а также помогает достижению целей некоммерческих организаций. Для от-

дельно взятой личности получение определенных преимуществ от участия в волонтерской деятельности может осуществляться через самосовершенствование, получение знаний и опыта новой деятельности, расширение круга контактов и друзей, повышение удовлетворенности жизнью за счет реализации каких-либо мотивов и целей, что в конечном итоге ведет к улучшению общего качества жизни

Для цитаты:

Палкин К.А. Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 52—62. doi: 10.17759/pse.2019240305

* Палкин Константин Анатольевич, соискатель, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: pkonstantinanatolevich@mail.ru

индивидуума. Для любой некоммерческой организации помощь волонтеров означает не только экономию различного рода ресурсов, но и расширение территориального охвата, пропаганду идей, составляющих миссию, цель и задачи организации, активную популяризацию ценностей среди масс, наиболее яркими и достойными представителями которых являются люди, отдающие добровольческой деятельности свои время и силы.

При этом одной из серьезных проблем волонтерской сферы является высокая текучесть персонала, обусловленная, главным образом, отсутствием эффективных и научно обоснованных технологий по отбору и удержанию добровольческих кадров, поскольку недостаточно увлечь массы какой-либо идеей добровольной помощи миру, а важно еще на этапе набора правильно оценить личностные характеристики каждого кандидата в целях осуществления эффективной кадровой расстановки, обучения определенному виду волонтерства, а также выбора методов мотивации и удержания привлеченных к добровольческой деятельности людей. В этой связи трудно переоценить пользу психологической науки, инструментарий которой позволяет реализовать исследование личности каждого кандидата в волонтеры с тем, чтобы еще на стадии рекрутства выявить личностные факторы участия в добровольческой деятельности и сопоставить их с параметрами и характеристиками, обуславливающими устойчивую причинно-следственную связь с волонтерством.

Таким образом, актуализируется проблема выявления психологических характеристик, в совокупности позволяющих составить собирательный портрет личности волонтера как индивида, в силу своих психологических качеств не только имеющего желание и готовность помогать обществу в той или иной сфере, но и способного стабильно осуществлять волонтерскую деятельность на протяжении длительного периода. В контексте построения психологического портрета волонтера важной частью исследования является изучение структуры человеческих ценностей, обуславливающих готовность индивида к деятельности в сфере

волонтерства. В этой связи интерес представляет выявление различий в структуре человеческих ценностей у волонтеров и у лиц, которые не занимаются добровольческой деятельностью, а также определение того, насколько различаются те или иные ценности в указанной структуре в зависимости от гендерных характеристик волонтеров и стажа добровольческой деятельности.

Феномен волонтерства рассматривается во многих теоретических и эмпирических работах российских исследователей. Подавляющее большинство отечественных публикаций, посвященных тематике волонтерства, принадлежит перу российских ученых в сфере педагогики и социологии, таких как Е.В. Великанова, Е.А. Серова, М.В. Певная, Н.В. Тарасова и др. [1; 5—7]. Отдельные аспекты волонтерской деятельности рассматриваются в работах российских психологов, например, О.А. Гулевич, И.А. Шевелевой, А.А. Фомичева и др. [3]. Однако при этом следует отметить тот факт, что российские авторы работ в области исследования психологических аспектов добровольческой деятельности отдают предпочтение изучению преимущественно мотивации волонтерства, обходя пристальным вниманием иные детерминанты участия людей в волонтерской работе. Исключением являются исследования Н.В. Губиной, Э.Р. Долотказиной, А.В. Левченко и некоторых других отечественных авторов, в работах которых затрагивается ценностно-смысловая сфера личности волонтеров [2; 4]. Однако выводы, полученные на основе исследования небольших групп волонтеров, требуют дополнительной проверки на более масштабной выборке.

Следует отметить, что хотя мотивации волонтерской деятельности посвящена наиболее значительная часть исследований, ориентированных на детерминанты волонтерства, однако первоосновой мотивации являются именно ценности, обуславливая важность и необходимость углубленного исследования данной сферы у волонтеров, поскольку ценности относятся к индивидуальным характеристикам, которые, будучи относительно стабильными во времени и в различных ситуациях, влияют на поведение конкретного ин-

дивидуума. Отталкиваясь от формулировки М. Рокича, сущность ценностной сферы человека можно охарактеризовать посредством определенных ценностей, которые в сочетании с ценностными установками индивидуума обеспечивают понимание мотивов волонтерства [24]. При этом собственно ценностные установки составляют совокупность убеждений, направленных на какой-либо объект (социальный или физический, конкретный или абстрактный) или ситуацию и предрасполагающих индивидуума реагировать определенным, свойственным и предпочтительным ему способом [23].

В отличие от людей, готовых работать только за вознаграждение, волонтерам присуще стремление внести свой вклад в доброе дело, в особенности, если этот вклад будет сопровождаться, например, удовлетворением потребностей в общении и интересном досуге или иными нематериальными факторами, мотивирующими человека на участие в волонтерстве. Такого рода мотивация наиболее распространена среди молодых кандидатов в волонтеры, тогда как в случаях, когда объем преимуществ минимален, можно говорить о волонтерах со зрелой, устойчивой системой ценностей. Если первые охотно принимают участие в подготовке массовых мероприятий, популяризации каких-то идей и проектов, то вторые составляют наиболее ценную часть добровольческой аудитории, способную на тяжелый монотонный труд в хосписах, приютах для животных и прочих структурах, где требуются сострадание и самопожертвование, терпение и самодисциплина. Однако и в первом, и во втором случаях волонтерство нельзя назвать повинностью, поскольку оно всегда представляет собой потребность человека в реализации его личных представлений о жизни, способ воплощения в жизнь своей свободы. Располаясь своими интеллектуальными и физическими ресурсами, а также личным временем, индивидуум проявляет собственную инициативу самостоятельно, а не под внешним влиянием или принуждением, без ориентации на какие-либо финансовые или иные осязаемые преимущества.

Анализ исследовательских работ указывает на приоритетность «ценностно-выразительной» функции, представляющей важную функцию отношения, в соответствии с которой человек способен к получению удовлетворения, выражая взгляды, которые соответствуют его личным ценностям и его понятиям о себе [21; 18]. Некоторые исследователи утверждают, что именно ценности являются наиболее значимой отличительной характеристикой, лежащей в основе различий между волонтерами и неволонтерами [11; 13; 17].

Обращаясь к эмпирическим исследованиям, направленным на выявление ценностей, обуславливающих ориентацию человека на оказание помощи, можно выделить ряд зарубежных работ, авторы которых сходятся во мнении, что готовность к волонтерству обеспечивается просоциальными ценностями. Однако все еще продолжают споры о том, насколько альтруистичны в своих действиях волонтеры, движет ли ими чистый альтруизм [10] или все-таки задействованы корыстные мотивы [22; 26; 29]. Наименее радикальной можно признать точку зрения, в соответствии с которой люди, вступающие на путь волонтерства, могут одновременно руководствоваться и альтруистическими, и эгоистическими побуждениями [8; 14; 28; 30].

К альтруистическому поведению можно отнести работу волонтеров, помогающих бедным и тяжелобольным [15; 25], к эгоистическому — стремление волонтеров приобрести полезный опыт, и такая мотивация может быть присуща многим волонтерам, что подтверждается результатами исследований. Например, американские психологи Р. Каан и Р. Голдберг-Глен в своем исследовании мотивации в группе из 362 респондентов указывают на наличие у волонтеров целой комбинации мотивов, общую характеристику которых можно сформулировать как желание получить в результате добровольческой деятельности определенный «полезный опыт» [8, с. 269—284].

Попытка измерения ценностных установок была осуществлена посредством проведения масштабного опроса американских волонтеров, посвятивших себя борьбе со СПИДом [20; 21]. Анализ результатов опроса позволил авто-

рам выделить в качестве доминирующей функции «ценностно-выразительную», поскольку, по мнению опрошенных волонтеров, их добровольческая деятельность направлена на самореализацию, на поведение в соответствии со своими жизненными ценностями [27, с. 107—125]. Еще одно исследование подтверждает высокую значимость «ценностно-выразительных» факторов в составе ключевых детерминант волонтерства для группы из 262 пожилых волонтеров [19, с. 183—187]. Неправильным было бы ограничиться интерпретацией участия в волонтерской деятельности только лишь как средства выражения важных ценностей, поскольку это участие является еще и средством укрепления этих ценностей [13, с. 6—26].

Следует заметить, что в исследованиях психологов, задавшихся целью выявить ключевые факторы готовности к волонтерству, не в полной мере осуществлена конкретизация ценностей в совокупной ценностной структуре лиц, участвующих в добровольческой деятельности, и лиц, не имеющих отношения к волонтерству. Среди исследований ценностной сферы волонтеров отсутствует единство: если в работах одних авторов проводится оценка уровня социальной ответственности [12; 20], то другие изучают систему личностных ценностей [16; 31], моральную ответственность [18; 30], гражданский долг [9] и пр. Данный выборочный подход нельзя признать целесообразным, поскольку каждому человеку присуща определенная система ценностей, т.е. их совокупность, которой свойственна уникальность вследствие определенного ранжирования ценностей по их значимости, характерной для данного индивидуума. Этим, в частности, и обусловлено отличие одного человека от другого. И, соответственно, целесообразным было бы выполнить исследование не в рамках определенной и отдельно взятой ценности, а на основе совокупного их перечня, чтобы выявить наиболее значимые для волонтеров и неволонтеров. В этой связи можно привести в пример исследование Р. Уильямса, который в ходе изучения ценностей студентов-волонтеров и неволонтеров на основе методики М. Роккича пришел к выводу, что приоритетность определенных ценностей в личной жизни

респондентов помогает выявить лиц, готовых к волонтерству [31, с. 299—303]. Однако выводы, полученные Р. Уильямсом в отношении небольшой совокупности (N=78) респондентов (волонтеров и неволонтеров), требуют дополнительного подтверждения, во-первых, по причине ограниченной выборки респондентов и, во-вторых, по причине того, что указанный автор проводил исследование ценностной структуры респондентов исключительно в отношении их волонтерской работы с лицами с умственной отсталостью и в целях «лучшего понимания природы восприимчивости людей к лицам с умственной отсталостью», тогда как сфера добровольческой деятельности далеко не ограничена волонтерской работой с указанными лицами, а представляет собой гораздо более широкое поле деятельности. В этой связи интерес представляет вся волонтерская деятельность как труд, связанный с оказанием разнообразной помощи на бесплатной и добровольной основе. Целесообразным представляется исследовать предрасположенность к данному труду, исходя из совокупности терминальных человеческих ценностей, которая присуща каждому индивидууму, но в рамках которой ценности ранжируются по-разному, в уникальной для каждого индивидуума иерархической последовательности.

Таким образом, анализируя результаты теоретических и практических исследований в сфере выявления психологических характеристик, присущих личности волонтера, можно сделать предположение, что чем значимее для индивидуума определенная ценность в его иерархии ценностей, тем наибольшее влияние она будет оказывать на его убеждения и поступки. Так, и волонтерам, и неволонтерам может быть свойственно мнение о пользе помощи другим людям и обществу в целом. Однако в ценностной иерархии волонтера такого рода помощи отведена более высокая позиция, по сравнению с ранжированием ценностей у неволонтеров [32, с. 9]. Соответственно, целесообразным будет предположить, что существует определенный ряд человеческих ценностей, совокупность которых присуща лицам, предрасположенным к волонтерству, тогда как для неволонтеров эти

самые ценности будут менее значимыми в их личной ценностной иерархии.

Данная статья направлена на обсуждение результатов эмпирического исследования, в котором сопоставлены человеческие ценности волонтеров и лиц, не занимающихся волонтерской деятельностью, выявлены наиболее значимые ценности личности волонтера, обусловленные гендерной принадлежностью и стажем добровольческой деятельности.

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение о существовании принципиальных различий в структуре человеческих ценностей волонтеров и лиц, не занимающихся волонтерской деятельностью. В качестве вспомогательных гипотез было сформулировано два предположения: во-первых, о существовании в ценностной структуре волонтеров некоторых различий, обусловленных гендерным фактором, и, во-вторых, о наличии расхождений в структуре человеческих ценностей волонтеров-новичков (волонтерский стаж до полугода) и волонтеров со стажем (волонтерский стаж от 3 лет).

Процедура исследования

Проверка выдвинутых гипотез — основной и вспомогательных — выполнялась в рамках эмпирического исследования, в ходе которого осуществлялось выявление психологических детерминант волонтерской деятельности, отличающих волонтеров от лиц, не имеющих предрасположенности к волонтерству. Одним из этапов эмпирического исследования стала оценка различий в структуре человеческих ценностей группы респондентов (представителей студенческой молодежи), в составе которой приняли участие 400 человек, в том числе — 300 волонтеров и 100 неволонтеров. В группу респондентов-волонтеров вошли лица, непрерывный стаж участия которых в различных волонтерских проектах варьируется от одного месяца до трех с лишним лет. Неоднородность волонтерского стажа позволяет исследовать принципиальные особенности в психологической структуре личности индивидуумов, обладающих предрасположенностью к волонтерской деятельности, вне зависимости от того, сколько времени посвятил тот или иной

человек труду на бесплатной и добровольной основе, в отличие от людей, которые к такому труду не готовы в принципе. Кроме того, из неоднородной по волонтерскому стажу выборки имеется возможность выделить две подгруппы волонтеров с минимальным и максимальным стажем добровольческой деятельности с тем, чтобы выполнить проверку вспомогательной гипотезы исследования относительно наличия или отсутствия расхождений в ценностной структуре волонтеров-новичков (до 6 мес.) и волонтеров со стажем (от 3 лет).

Использованный в исследовании инструментарий, состоявший из совокупности психологических методик, предусматривал, в частности, оценку восьми человеческих ценностей на основе «Опросника терминальных ценностей» (автор И.Г. Сенин). В составе ценностной структуры респондентов исследовались: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. В свою очередь, каждая из перечисленных терминальных ценностей отличается степенью представленности в таких жизненных сферах, как: профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, сфера увлечений.

Первый этап анализа результатов опроса выполнялся с целью проверки гипотезы о существовании статистически значимых различий в структуре человеческих ценностей волонтеров и неволонтеров. На следующем этапе осуществлялась проверка наличия взаимосвязи между ценностями волонтеров и их гендерными характеристиками, а также проверка дополнительной гипотезы о существовании взаимосвязи между стажем волонтерства и некоторыми человеческими ценностями в психологической структуре личности волонтеров.

Результаты исследования и их обсуждение

По итогам первого этапа математико-статистической обработки и анализа результатов опроса был получен вывод о существовании

статистически значимых различий между волонтерами и неволонтерами по степени выраженности терминальных ценностей. На основе проверки статистической значимости полученных результатов для нормально распределенной выборки с применением t-критерия Стьюдента были выявлены параметры, в соответствии с которыми уровень выраженности той или иной ценности меняется в зависимости от жизненной сферы респондента, в которой он данной ценностью руководствуется. Проверка статистической значимости различий для выборки объемом 400 человек осуществлялась как для $p < 0,01$, при котором критическое значение коэффициента Стьюдента $t = 2,58$, так и для $p < 0,05$, при котором $t = 1,96$ (для числа степеней свободы $f = 398$).

Результаты анализа полученных значений указывают на то, что наиболее существенные статистически значимые различия ($p < 0,01$; $t_{кр} = 2,8$) между группой 1 (волонтеры) и группой 2 (неволонтеры) характерны для терминальных ценностей в определенных жизненных сферах (см. таблицу).

Из информации, представленной в таблице, можно сделать вывод о существовании

статистически значимых различий между ценностными характеристиками личности волонтеров и неволонтеров: чем больше расхождение в баллах и чем выше эмпирическое значение t-критерия Стьюдента, тем значимее расхождение между двумя группами респондентов. Например, для ценности «достижения» получен более высокий средний балл по группе 2 (неволонтеры) и, соответственно, можно сделать вывод, что достижения в профессиональной сфере для этой категории респондентов — наиболее существенная ценность, которая отличает их от группы волонтеров; в свою очередь, для ценности «активные социальные контакты» в сфере «увлечения» мы получили максимальное расхождение в баллах с положительным значением, указывающим на превалирование данной ценности в группе волонтеров.

Чтобы подчеркнуть, насколько значимы различия между терминальными ценностями, представленными в таблице, приведем несколько примеров в отношении значений, попавших в зону статистической незначимости. Например, для ценности «собственный престиж» в сфере «профессиональная жизнь»

Таблица

Перечень терминальных ценностей, в отношении которых выявлены существенные различия между группами волонтеров и неволонтеров

Ценность	Жизненная сфера	Средний балл по каждой группе		Расхождение в баллах	t-критерий Стьюдента ($t_{эмп.}$)
		гр. 1	гр. 2		
Собственный престиж	Обучение и образование	6,59	7,28	-0,69	3,7
	Увлечения	6,07	5,43	0,64	2,8
Духовное удовлетворение	Обучение и образование	6,94	7,89	-0,95	4,4
	Увлечения	6,51	5,76	0,75	3,4
Высокое материальное положение	Обучение и образование	6,83	7,58	-0,75	3,4
	Семейная жизнь	6,52	7,4	-0,88	4
	Увлечения	6,64	5,96	0,68	3,3
Креативность	Увлечения	5,89	6,64	-0,75	3,8
Активные социальные контакты	Увлечения	6,43	5,43	1	4,6
Развитие себя	Профессиональная жизнь	6,70	7,36	-0,66	3
Достижения	Профессиональная жизнь	6,52	7,56	-1,04	4,9
Сохранение собственной индивидуальности	Семейная жизнь	7	6,32	0,68	3

расхождение составляет 0,04 балла ($t_{\text{эмп}}=0,2$); для ценности «достижения» в сфере «обучение и образование» расхождение составляет всего 0,02 балла ($t_{\text{эмп}}=0,1$).

Таким образом, на первом этапе анализа по итогам проведенной эмпирической работы и в рамках исследования структуры человеческих ценностей волонтеров и неволонтеров нашла свое подтверждение гипотеза о существовании статистически значимых различий между отдельными показателями структуры человеческих ценностей у волонтеров и у лиц, не участвующих в волонтерской деятельности. Однако оставался открытым вопрос о том, оказывают ли принципиальное влияние на указанную структуру ценностей гендерные различия волонтеров.

Для оценки наличия или отсутствия влияния гендерного фактора на личностные ценности волонтеров был выполнен анализ результатов опроса респондентов-волонтеров с разбивкой на подгруппы по гендерному признаку. Проверка статистической значимости различий для выборки объемом 300 волонтеров осуществлялась как для $p<0,01$, так и для $p<0,05$.

Отметим, что по результатам расчета средних баллов для каждой терминальной ценности по подгруппам волонтеров максимальные различия между мужской и женской подгруппами были выявлены в отношении таких ценностей, как «высокое материальное положение» (сфера «семейная жизнь»), «креативность» (сферы «общественная жизнь» и «увлечения»), «активные социальные контакты» (сфера «обучение и образование»), «развитие себя» (сфера «увлечения»), «духовное удовлетворение» (сфера «обучение и образование»), «сохранение собственной индивидуальности» (сфера «обучение и образование»). Однако для $p<0,01$ и $p<0,05$ ни одно из перечисленных различий не имеет статистической значимости.

Тем не менее, для диапазона $0,05<p<0,15$ наиболее выраженными для женской и мужской подгрупп волонтеров являются различия, выявленные в отношении следующих ценностей: «сохранение собственной индивидуальности» в сфере «обучение и образование» (6,26 и 6,67; $t_{\text{эмп}}=1,8$); «развитие себя» в сфере «увлечения» (6,89 и 6,47; $t_{\text{эмп}}=1,6$); «духовное удовлетворение» в сфере «обуче-

ние и образование» (7,05 и 6,70; $t_{\text{эмп}}=1,4$). Для сравнения следует уточнить, что остальные значения разностей средних оценочных значений в баллах между подгруппами весьма незначительны (значения $t_{\text{эмп}}$ варьируются от нуля до единицы).

Проведенная на следующем этапе аналитической работы проверка наличия взаимосвязи между восемью терминальными ценностями и стажем волонтерской деятельности продемонстрировала небольшое расхождение между ценностями волонтеров-новичков и волонтеров со стажем. Из выборки волонтеров общей численностью 300 человек в две подгруппы были выделены 79 респондентов: со стажем волонтерской работы «до 6 месяцев» и со стажем волонтерской работы «от 3 лет». Вычисление разницы средних значений в баллах по каждой из восьми терминальных человеческих ценностей позволило выявить максимальные расхождения между этими двумя подгруппами волонтеров в отношении следующих ценностей: «активные социальные контакты» (сферы «профессиональная жизнь» и «общественная жизнь»), «сохранение собственной индивидуальности» (сферы «профессиональная жизнь» и «увлечения»), «духовное удовлетворение» (сфера «увлечения»), «развитие себя» (сфера «увлечения»), «высокое материальное положение» (сфера «увлечения»). Однако в отношении перечисленных ценностей для степеней свободы $p<0,01$ и $p<0,05$ эмпирические значения t -критерия Стьюдента не достигают значений t табличных. Единственной ценностной характеристикой, для которой выявлена существенная разница средних значений по подгруппам, оказалась «активные социальные контакты» в сфере «общественная жизнь»: среднее значение по подгруппе начинающих волонтеров (6,94 балла) превысило аналогичный показатель по подгруппе со стажем волонтерства более 3 лет (5,75 баллов). Эмпирическое значение t для данной характеристики оказалось равным 2,2, т.е. в промежутке между табличными значениями 1,99 и 2,64 (для $0,01<p<0,05$). Интерпретируя полученный результат в соответствии с методикой «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина, можно сделать вывод, что для на-

чинающих волонтеров приоритетным является стремление к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми. Значимость человеческих взаимоотношений в выборе пути волонтерства является для новичков превалирующей в плане возможности общаться и взаимодействовать с другими людьми.

В свою очередь, для волонтеров со стажем (от 3 лет) приоритетными являются такие ценности, как «духовное удовлетворение» (сфера «увлечения») и «сохранение собственной индивидуальности» (сферы «профессиональная жизнь» и «увлечения»). В соответствии с методикой И.Г. Сенина, полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: для лиц со значительным стажем волонтерской работы просоциальная деятельность связана прежде всего со стремлением к получению морального удовлетворения в сфере, связанной со свободным временем, т.е. за пределами профессиональной деятельности. Помимо этого, для лиц, длительное время занимающихся волонтерством, важным является сохранение своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни и стремление не поддаваться влиянию массовых тенденций. Однако выявленное различие в отношении результатов по подгруппам волонтеров общей численностью 79 человек (в составе выборки волонтеров численностью 300 чел.) не является статистически значимым для $0,01 < p < 0,05$ (т.к. полученные значения $t_{эмп}$ варьируются в диапазоне от 1,3 до 1,6, т.е. для $0,1 < p < 0,2$) и нуждается в проверке на более масштабных выборках респондентов.

Выводы

Анализ теоретических и практических исследований, дополненный результатами проведенной эмпирической работы, позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, человеческие ценности, в различной степени представленные в структуре личности каждого индивидуума, обладают для волонтеров и неволонтеров различной степенью значимости и различным образом реализуются в каждой из жизненных сфер. Таким образом, выдвинутая гипотеза о существовании статистически значимых различий в структуре человеческих

ценностей волонтеров и неволонтеров получила свое подтверждение.

Однако при этом не было обнаружено существенного влияния гендерных характеристик на ценностную иерархию волонтеров, за исключением приоритетности таких ценностей, как «сохранение собственной индивидуальности» (для мужчин-волонтеров) и «развитие себя» и «духовное удовлетворение» (для женщин-волонтеров).

В результате проведенного исследования было также выявлено, что для начинающих волонтеров (со стажем волонтерской работы до полугода) приоритетным является стремление к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, тогда как для лиц с длительным стажем волонтерской работы добровольчество связано, прежде всего, со стремлением к получению морального удовлетворения за пределами профессиональной деятельности, а также со стремлением сохранять свои взгляды, убеждения, свою индивидуальность.

Таким образом, с учетом статистической значимости выявленных расхождений между отдельными компонентами ценностной структуры волонтеров и неволонтеров с высокой долей вероятности можно предположить, что влияние системы ценностей личности человека на его готовность заниматься волонтерской деятельностью представляет собой немаловажный движущий фактор. Закономерным и допустимым в этой связи будет следующее умозаключение: от того, насколько сформированной является ценностно-смысловая ориентация у отдельно взятого индивидуума, зависит его способность к участию в безвозмездном труде, несмотря на то, что такого рода деятельность может встречать неприятие и непонимание среди людей, ориентированных на извлечение из своей деятельности личной выгоды в виде определенных практических или финансовых результатов.

Дальнейшие исследования в данной сфере целесообразно проводить с целью конкретизации обнаруженных различий в ценностной сфере, а также выявления иных психологических характеристик, которые вкупе с ценностями можно будет использовать в создании собирательного психологического портрета волонтера.

Литература

1. Великанова Е.В. Мониторинг личного опыта участия молодежи в добровольческом движении // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 7. С. 189—196.
2. Губина Н.В., Долотказина Э.Р. Волонтерство как форма социальной активности населения // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 20. С. 344—348.
3. Гулевич О.А., Шевелева И.А., Фомичев А.А. Помощь как стиль жизни: психологические аспекты волонтерской деятельности // Социальная психология и общество. 2013. № 2. С. 5—20.
4. Левченко А.В. Особенности ценностно-смысловой сферы медицинских работников-волонтеров // Психология. Экономика. Право. 2015. № 2. С. 8—19.
5. Певная М.В. Общность российских волонтеров как ресурс социального управления // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (37). С. 101—110.
6. Серова Е.А. Просоциальное поведение молодежи как социокультурный феномен и факторы его формирования // Вестник социально-политических наук. 2016. № 15. С. 37—40.
7. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 46—52.
8. Cnaan R.A., Goldberg-Glen R.S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services // Journal of Applied Behavioral Sciences. 1991. № 27 (3). P. 269—284.
9. Cook C.E. Participation in Public Interest Groups // American Politics Quarterly. 1984. № 12 (4). P. 409—430.
10. Gerard D. What Makes a Volunteer? // New Society. 1985. № 74 (8). P. 236—238.
11. Heidrich K.W. Volunteers Life-Styles: Market Segmentation Based on Volunteers' Role Choices // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 1990. № 19 (1). P. 21—31.
12. Hobfoll S.E. Personal Characteristics of the College Volunteer // American Journal of Community Psychology. 1980. № 8 (4). P. 503—506.
13. Hougland J.G.Jr., Christenson J.A. Voluntary Organizations and Dominant American Values // Journal of Voluntary Action Research. 1982. № 11 (4). P. 6—26.
14. King A.E. Volunteer Participations: An Analysis of the Reasons People Give for Volunteering // Dissertation Abstracts International. 1984. № 45 (5). P. 1528.
15. Lafer B.H. The Attrition of Hospice Volunteers // Omega. 1991. № 23 (3). P. 161—168.
16. Mahoney J., Pechura C. Values and Volunteers: Axiology of Altruism in a Crisis Center // Psychological Reports. 1980. № 47 (3). P. 1007—1012.
17. Manzer L., Miller S. An Examination of the Value-Attitude Structure in the Study of Donor Behavior // Proceedings of the American Institute of Decision Sciences. 1978. № 12. P. 532—538.
18. Okun M.A. The Relation Between Motives for Organizational Volunteering and the Frequency of Volunteering by Elders // The Journal of Applied Gerontology. 1994. № 13 (2). P. 115—126.
19. Okun M., Eisenberg N. Motives and Intent to Continue Organizational Volunteering Among Residents of a Retirement Community Area // Journal of Community Psychology. 1992. № 20 (3). P. 183—187.
20. Omoto A., Snyder M. Basic Research in Action: Volunteerism and Society's Response to AIDS // Personality and Social Psychology Bulletin. 1990. № 16 (1). P. 152—165.
21. Omoto A., Snyder M. AIDS Volunteers and Their Motivations: Theoretical Issues and Practical Concerns // Nonprofit Management & Leadership. 1993. № 4 (2). P. 157—176.
22. Pinker R. The Idea of Welfare. London: Heinemann, 1979. 240 p.
23. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. 214 p.
24. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973. 438 p.
25. Rubin A., Thorelli I. Egoistic Motives and Longevity of Participation by Social Service Volunteers // The Journal of Applied Behavioral Science. 1984. № 20 (3). P. 223—235.
26. Smith D.H. Altruism, Volunteers, and Volunteerism // Journal of Voluntary Action Research. 1981. № 10. P. 21—36.
27. Snyder M., Debono K. A Functional Approach to Attitudes and Persuasion // Social Influence: The Ontario Symposium. 1987. № 5. P. 107—125.
28. Steiner T. An Investigation of Motivational Factors Operative in Prosocial Volunteers // Dissertation Abstracts International. 1984. № 36 (6B). P. 3130.
29. Titmus R.M. The Gift Relationships: From Human Blood to Social Policy. New York: Vintage, 1971. 339 p.
30. Waldron I., Baron J., Sabrini J. Activism against nuclear weapons buildup: Student participation in the 1984 primary campaigns // Journal of Applied Social Psychology. 1988. № 18 (10). P. 826—836.
31. Williams R.F. Receptivity to Persons with Mental Retardation: A Study of Volunteer Interest // American Journal of Mental Retardation. 1987. № 92 (3). P. 299—303.
32. Wymer W., Riecken G., Yavas U. Determinants of Volunteerism: A Cross-Disciplinary Review and Research Agenda // Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing. 2011. № 4 (4). P. 3—27.

Value Determinants of Readiness for Volunteer Activities in Individuals

Palkin K.A.*,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
pkonstantinanatolevich@mail.ru

The article provides a review of published works on psychological components of personality in volunteers. The analysis is accompanied with the outcomes of a study aimed at revealing psychological determinants of volunteering. The study involved a survey of 400 people (including 300 volunteers) based on the "Terminal Values Scale" technique (by I.G. Senin). Statistical data analysis confirmed the hypothesis about the fundamental differences in the structure of human values of volunteers and non-volunteers. Moreover, insignificant gender influences were detected as well as a weak correlation between the length of volunteering experience and certain values that occupied different positions in the value hierarchies of newcomer and experienced volunteers. The paper concludes that research in this field needs to be continued in order to achieve a more detailed picture of the revealed differences and to explore other determinants of volunteering in the structure of the respondents' personality, so that a truly reliable image of the modern volunteer's collective personality would become available.

Keywords: volunteer activities, human values, structure of volunteer values, determinants of volunteering.

References

1. Velikanova E.V. Monitoring lichnogo opyta uchastiya molodezhi v dobrovol'cheskom dvizhenii [Monitoring of personal experience of participation of youth in voluntary movement]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy [Social and economic phenomena and processes]*, 2013, no. 7, pp. 189—196. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Gubina N.V., Dolotkazina E.R. Volonterstvo kak forma sotsial'noi aktivnosti naseleniya [Volunteering as a form of social activity of the population]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta [Bulletin of the Kazan Technological University]*, 2014, no. 20, pp. 344—348. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Gulevich O.A., Sheveleva I.A., Fomichev A.A. Pomoshch' kak stil' zhizni: psikhologicheskie aspekty volonterskoi deyatel'nosti [Helping as a Lifestyle: Psychological Aspects of Volunteering]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2013, no. 2, pp. 5—20. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Levchenko A.V. Osobennosti cennostno-smyslovoy sfery medicinskih rabotnikov-volonterov [Features

- of value-semantic sphere of volunteers]. *Psihologiya. Jekonomika. Pravo [Psychology. Economy. Law]*, 2015, no. 2, pp. 8—19. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Pevnaja M.V. Obshhnost' rossijskikh volonterov kak resurs social'nogo upravleniya [The russian community of volunteers as a resource of social administration]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [The Surgut State Pedagogical University Bulletin]*, 2015, no. 4 (37), pp. 101—110. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Serova E.A. Prosocial'noe povedenie molodezhi kak sociokul'turnyj fenomen i faktory ego formirovaniya [Prosocial behavior of youth as a sociocultural phenomenon and factors of its formation]. *Vestnik social'no-politicheskikh nauk [Bulletin of Social and Political Sciences]*, 2016, no. 15, pp. 37—40. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Tarasova N.V. Volonterskaja dejatel'nost' kak istoriko-pedagogicheskij fenomen [Volunteer activity as a historical-pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2012, no. 4, pp. 46—52. (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Palkin K.A. Value Determinants of Readiness for Volunteer Activities in Individuals. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 52—62. doi: 10.17759/pse.2019240305 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Palkin Konstantin Anatolevich, Degree Seeking Applicant, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: pkonstantinanatolevich@mail.ru

8. Snaan R.A., Goldberg-Glen R.S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 1991, no. 27 (3), pp. 269—284.
9. Cook C.E. Participation in Public Interest Groups. *American Politics Quarterly*, 1984, no. 12 (4), pp. 409—430.
10. Gerard D. What Makes a Volunteer? *New Society*, 1985, no. 74(8), pp. 236—238.
11. Heidrich K.W. Volunteers Life-Styles: Market Segmentation Based on Volunteers' Role Choices. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 1990, no. 19 (1), pp. 21—31.
12. Hobfoll S.E. Personal Characteristics of the College Volunteer. *American Journal of Community Psychology*, 1980, no. 8 (4), pp. 503—506.
13. Hougland J.G.Jr., Christenson J.A. Voluntary Organizations and Dominant American Values. *Journal of Voluntary Action Research*, 1982, no. 11 (4), pp. 6—26.
14. King A.E. Volunteer Participations: An Analysis of the Reasons People Give for Volunteering. *Dissertation Abstracts International*, 1984, no. 45 (5), pp. 1528.
15. Lafer B.H. The Attrition of Hospice Volunteers. *Omega*, 1991, no. 23 (3), pp. 161—168.
16. Mahoney J., Pechura C. Values and Volunteers: Axiology of Altruism in a Crisis Center. *Psychological Reports*, 1980, no. 47 (3), pp. 1007—1012.
17. Manzer L., Miller S. An Examination of the Value-Attitude Structure in the Study of Donor Behavior. *Proceedings of the American Institute of Decision Sciences*, 1978, no. 12, pp. 532—538.
18. Okun M.A. The Relation Between Motives for Organizational Volunteering and the Frequency of Volunteering by Elders. *The Journal of Applied Gerontology*, 1994, no. 13 (2), pp. 115—126.
19. Okun M., Eisenberg N. Motives and Intent to Continue Organizational Volunteering Among Residents of a Retirement Community Area. *Journal of Community Psychology*, 1992, no. 20 (3), pp. 183—187.
20. Omoto A., Snyder M. Basic Research in Action: Volunteerism and Society's Response to AIDS. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1990, no. 16 (1), pp. 152—165.
21. Omoto A., Snyder M. AIDS Volunteers and Their Motivations: Theoretical Issues and Practical Concerns. *Nonprofit Management & Leadership*, 1993, no. 4 (2), pp. 157—176.
22. Pinker R. The Idea of Welfare. London: Heinemann, 1979. 240 p.
23. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. 214 p.
24. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973. 438 p.
25. Rubin A., Thorelli I. Egoistic Motives and Longevity of Participation by Social Service Volunteers. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 1984, no. 20 (3), pp. 223—235.
26. Smith D.H. Altruism, Volunteers, and Volunteerism. *Journal of Voluntary Action Research*, 1981, no. 10, pp. 21—36.
27. Snyder M., Debono K. A Functional Approach to Attitudes and Persuasion. *Social Influence: The Ontario Symposium*, 1987, no. 5, pp. 107—125.
28. Steiner T. An Investigation of Motivational Factors Operative in Prosocial Volunteers. *Dissertation Abstracts International*, 1984, no. 36 (6B), p. 3130.
29. Titmus R.M. The Gift Relationships: From Human Blood to Social Policy. New York: Vintage, 1971. 339 p.
30. Waldron I., Baron J., Sabrini J. Activism against nuclear weapons buildup: Student participation in the 1984 primary campaigns. *Journal of Applied Social Psychology*, 1988, no. 18 (10), pp. 826—836.
31. Williams R.F. Receptivity to Persons with Mental Retardation: A Study of Volunteer Interest. *American Journal of Mental Retardation*, 1987, no. 92 (3), pp. 299—303.
32. Wymer W., Riecken G., Yavas U. Determinants of Volunteerism: A Cross-Disciplinary Review and Research Agenda. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 2011, no. 4 (4), pp. 3—27.

«Новая биология» и ее образовательные результаты

Чудинова Е.В.*,
ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия,
Chudinova_e@mail.ru

Приводятся данные исследования эффективности экспериментального учебного курса биологии для основной школы, построенного на принципах теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, в сравнении с традиционными курсами биологии для основной школы. Обследованы 395 учащихся 5, 6 и 9 классов. На основании полученных результатов делается вывод о том, что для более успешного достижения учениками основной школы не только предметных, но и так называемых метапредметных образовательных результатов, таких как читательская грамотность, умение работать со знаками, символами, моделями и пр., требуемых современным государственным образовательным стандартом России (ФГОС), необходимо такое изменение содержания образования, при котором предметом изучения становится целостная система ключевых понятий, заданная не как способ описания объекта, а как основание его преобразования учениками. Обучение, построенное таким образом, также позволяет компенсировать в основной школе недоразвитие читательской грамотности у отдельных учеников с низким уровнем читательских компетенций, хотя такая задержка в развитии читательских умений, тем не менее, не дает этой группе учеников достаточно успешно освоить предметные понятия основной школы.

Ключевые слова: содержание образования, метапредметные образовательные результаты, читательская грамотность.

Во введенном в 2010 году и многократно дополненном в последующие годы Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее — Стандарт) были зафиксированы требования к результатам освоения основной образовательной программы. Это стало одной из самых существенных и перспектив-

ных инноваций нового Стандарта. Так, заместитель президента РАО В.С. Басюк пишет: «Основная заслуга новых ФГОС состоит, на мой взгляд, в том, что впервые на нормативно-правовом уровне образовательной системы цели образования и результаты выведены за пределы узконаправленных, предметных достижений и включают в себя такие важные

Для цитаты:

Чудинова Е.В. «Новая биология» и ее образовательные результаты // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 63—73. doi: 10.17759/pse.2019240306

* Чудинова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, Психологический институт РАО им. Л.В. Щукиной (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), Москва, Россия. E-mail: chudinova_e@mail.ru

для формирования личности ребенка составляющие, как метапредметные знания и навыки, так и личностные достижения» [1].

Несколько лет подряд слова «личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты» были на слуху у педагогической общественности, многие психологи образования работали на курсах переподготовки учителей, но учительские трудности, связанные с переходом на новый Стандарт, были и остаются труднопреодолимыми. В первую очередь, это связано с отсутствием принципиально новых учебных материалов, поддерживающих заданное Стандартом направление. Во вторую очередь — с запоздалым появлением комплексных методик для оценки этих образовательных результатов. Они начали разрабатываться позднее и сначала существовали как сложные, затратные по времени психологические методики (см., например, [7; 9]). Через несколько лет в распоряжении педагогов и администрации образовательных учреждений появились более компактные способы комплексной оценки метапредметных и предметных образовательных результатов (см., например, [11; 12]). Многие (но не все) метапредметные и предметные результаты схватываются современными диагностическими работами Центров качества образования, а также ОГЭ и ЕГЭ, характер заданий которых постепенно меняется на протяжении последних лет. Однако, как и прежде, большинство педагогических инноваций не сопровождается адекватной фиксацией и проверкой результата этих инноваций. Описание результатов внедрения Стандарта часто выглядит примерно так: «В целом, работа над проектами удалась. Мы можем утверждать, что в процессе проектной и учебно-исследовательской деятельности были сформированы метапредметные результаты» [6]. Результаты диагностики при этом отсутствуют.

Именно поэтому такой значимой представляется попытка разработки и апробации нового содержания биологического образования для основной школы, включающая как создание принципиально новых учебных материалов, так и диагностику метапредметных и предметных образовательных результатов, достигнутых учениками за время обучения по новой программе.

Несколько слов о характере инновации и учебных материалах. В чем новизна «Новой биологии»? Курс НЕ строится как последовательное «прохождение» ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека. Изучение биологии начинается с проблематизации понимания живого, которое сложилось у детей к началу пятого или шестого года обучения в школе. Детями формулируются вопросы: «Зачем живому существу тепло?», «В чем смысл дыхания?» и т.д., на которые класс под руководством учителя начинает искать ответ, планируя и проводя эксперименты. Постепенно строится модель организма (связи функций и строения), фиксирующая результаты этих исследований. Модель проверяется и конкретизируется в чтении информационных текстов и решении специально выстроенных задач. Модель становится основанием проектирования и экспериментирования: например, проектирования аппарата «искусственная почка», несущего растение, многоклеточного живого существа и пр. Столкновение выстроенной учениками модели с новыми биологическими явлениями заставляет их ставить новые вопросы, развивать свое понимание. Так, понятие организма, выстроенное на исследованиях животных и человека, демонстрирует свою неполноту при столкновении с явлениями жизни растений, заставляя учеников обнаружить фотосинтез. И это поразительное открытие происходит в каждом классе, двигающемся по этой программе, в режиме «здесь и теперь».

Таким образом, содержание курса принципиально отличается от традиционных курсов школьной биологии (6—9 классы) тем, что «в качестве предмета усвоения с самого начала задается система понятий, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях», а также тем, что «система понятий задается не как способ описания объекта, а как основание его преобразования» [2, с. 179].

Какими должны быть учебники, чтобы ученик хорошо усваивал учебный предмет и постепенно становился все более самостоятельным в учении? Это типичный пример неверно поставленного вопроса. Кто сказал,

что в эффективном обучении нужно использовать именно учебники, что учебник должен быть главным инструментом ученика?

На взгляд разработчиков системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, учебник, в традиционном понимании этого слова, нужен не в первую, а в последнюю очередь. Ведь вопросы учеников еще только должны возникнуть, и ответы на них дети должны найти самостоятельно, в своей учебной деятельности. Существование учебника, как первого и основного источника знаний, подрывает возможности развития детской самостоятельности. Нужно искать такие формы поддержки учения, чтобы, с одной стороны, они предоставляли возможность организации учения, исследования, поиска, а с другой, все-таки организовывали эффективное понимание и закрепление изученного и понятого. Поэтому для курса «Новая биология» была разработана серия специальных Руководств для учеников (6 модулей), которые помогают учителю организовать обучение класса, а детям — собственное учение (см., например, [4]). Руководства, с одной стороны, похожи на рабочие тетради на печатной основе, с другой стороны, содержат информационные тексты с заданиями, которые предполагают тщательное вычитывание, понимание и осмысление прочитанного, но не дают полных ответов на заданные учениками вопросы, а являются ресурсом для собственного поиска.

Работа учителя поддерживается методическими пособиями, которые содержат не только тексты, но и видеофрагменты уроков, интерактивные тесты для самопроверки учителя, анимации возможных дискуссий на уроках, цифровые ресурсы к урокам (презентации, лаборатории, практикумы и пр.). Это совершенно новая форма пособия для педагога.

В апробации курса «Новая биология» приняли добровольное участие 42 школы России. Общественный характер проекта (разработка учебных материалов, экспериментальная работа в школах и пр. происходили без всякого дополнительного финансирования) не позволял требовать от педагогов и учеников обязательного участия в диагностике, которая проводилась дважды: «на входе» — в пятых/

шестых классах и «на выходе» — в конце 9 класса. Для контроля были взяты девятые классы, обучавшиеся у тех же учителей по традиционным программам. Это были ученики, которые заканчивали девятый класс в момент начала апробации «Новой биологии». Поэтому для окончательной обработки и анализа результатов были взяты данные только тех десяти школ, которые провели все три диагностические работы: входную, выходную и контрольную. Среди школ были гимназии, «обычные» школы, школы с углубленным изучением языка, технологии или физической культуры, городские и одна сельская, государственные и одна частная.

Специально разработанное диагностическое задание «Тополя», которое выполняли ученики «на входе» и «на выходе», представляло собой информационный текст длиной в 321 слово и серию задач к нему. Текст и задачи не должны были выглядеть чрезмерно трудными для пятиклассников, но при этом быть достаточно диагностичными как для них, так и для девятиклассников. Текст содержал также одну таблицу и одну столбчатую диаграмму. Задачи к тексту также содержали фотоизображения, схему, диаграмму, таблицу, картосхему. Содержание научно-популярного текста было биологическим, но не входило в программный материал ни по традиционной, ни по экспериментальной программе. Работа выполнялась учениками в течение 45 минут, строго индивидуально (каждый сидел за отдельной партой).

Задачи к тексту составлялись так, чтобы по результатам их выполнения можно было оценить основные метапредметные и некоторые предметные образовательные результаты, требования к которым были зафиксированы Стандартом, в частности, читательские компетенции (вычитывание и понимание текста), умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение и делать выводы; умение применять и преобразовывать знаково-символические изображения; умение понимать и использовать результаты биологических опытов, планировать эксперименты; овладение понятийным аппаратом биологии (в рамках предложенного материала) и пр. Каждый показа-

тель высчитывался на основании результатов решения учеником нескольких задач.

Для примера здесь приведен фрагмент текста и несколько задач к нему.

В XX веке на улицы городов в целях озеленения стали высаживать тополя. Тополя быстро растут, их листва задерживает пыль, они имеют тенистую крону, хорошо себя чувствуют на любых почвах. За год одно дерево средних размеров выделяет около 50 кг кислорода.

Все эти особенности делают тополь очень удобным для озеленителей деревом. Так, в Москве на юго-востоке города посажено и растет более 65 тысяч тополей. На юго-западе их 45 тысяч, на западе — 44 тысячи штук и 43 тысячи растений на севере города.

Однако, нет добра без худа. На женских растениях тополя в начале лета образуются плоды — коробочки с мелкими семенами, имеющими при основании пучок тонких шелковистых волосков, — «тополиный пух». Тополиный пух вызывает у многих людей раздражение глаз и способствует аллергии, кроме того, он пожароопасен. На мужских деревьях тоже образуются сережки — но с довольно безобидной и не очень обильной пылью. После короткого периода опыления мясистые красные мужские сережки опадают, удобряя почву.

Для борьбы с тополиным пухом и «омолаживания» деревьев применяется обрезка кроны. После обрезки тополь не цветет в течение следующего года. Сторонники обрезки считают, что соотношение массы корней и кроны меняется после обрезки, и растение лучше снабжается полезными веществами из корня...

1. Почему для озеленения городских улиц часто используют тополя? Отметьте галочкой ВСЕ правильные ответы.

Тополь:

- быстро растет
- имеет белую древесину
- поглощает много пыли
- хорошо образует тень
- идет на корм скоту

2. На картосхеме с помощью квадратов (как на диаграмме) показали примерное соотношение числа тополей в двух округах Москвы.

Дополните рисунок (рис. 1), включив данные из текста по двум другим округам.

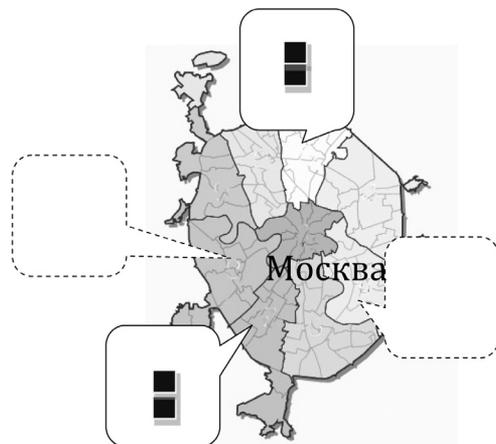


Рис. 1. К заданию 2

3. Зачем городские власти производят обрезку тополей? Отметьте галочкой верные ответы.

- чтобы увеличить размер листьев, длину побегов
- чтобы растение омолаживалось
- чтобы сделать улицы более тенистыми
- чтобы растение не цвело на следующий год

4. Какие доказательства положительного влияния обрезки на рост дерева могут привести сторонники обрезки? Запишите словами.

5. На диаграмме (рис. 2) показано количество кислорода, выделяемого за год обрезанными тополями (опыт) и необрезанными деревьями (контроль). Также она показывает количество поглощенного этими растениями углекислого газа.

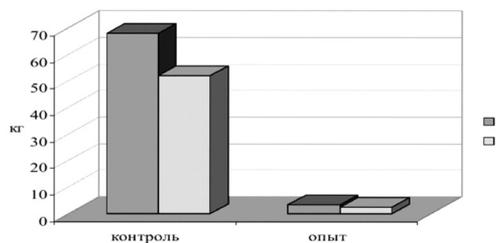


Рис. 2. К заданию 5

а) Зачем нужна контрольная группа? Ответ: _____

б) О каком жизненном процессе у растений говорят эти данные? Ответ: _____

в) Что показано на диаграмме? Отметьте утверждения, описывающие РЕЗУЛЬТАТ опыта.

тополя выделяют много углекислого газа

- обрезанные тополя поглощают меньше углекислого газа

- необрезанные тополя сильнее улучшают воздух

- растения поглощают много кислорода

- тополя до обрезки выделяют больше кислорода

- обрезка тополей обогащает воздух кислородом

г) О чем говорит сравнение контрольной и опытной группы? Отметьте ВЫВОД из опыта.

- тополя выделяют много углекислого газа

- обрезанные тополя поглощают меньше углекислого газа

- необрезанные тополя сильнее улучшают воздух

- растения поглощают много кислорода

- тополя до обрезки выделяют больше кислорода

- обрезка тополей обогащает воздух кислородом

На диаграмме 1 представлены данные по успешности 274 школьников в процентах решаемости всех заданий «на входе», в начале 5 или 6 класса (2013 год) и к концу изучения биологии, в конце 9 класса (2018 год). Для обобщения были взяты работы только тех учеников, которые писали диагностическую работу дважды, то есть это результаты одних и тех же детей в начале и в конце основной школы. Некоторые редкие ученики смогли вспомнить в конце девятого класса, что они когда-то уже выполняли эту работу, но на их результатах это сказаться не могло, так как работа с ними после первого выполнения не обсуждалась, и задания этой работы в курсе во время обучения не встречались.

Для сопоставления приведены результаты 121 девятиклассника, обучавшихся в тех же школах у тех же учителей по традиционным программам. Работа выполнялась этими учениками также в конце 9 класса, в 2014 году.

По диаграмме 1 видно, что эффективность работы учителей по новому курсу в полтора раза выше, чем по традиционным, даже несмотря на то, что учителя, работавшие по экспериментальной программе, делали это впервые, а методика преподавания радикально отличалась от той, по которой они работали раньше. Несмотря на то, что диагностическая

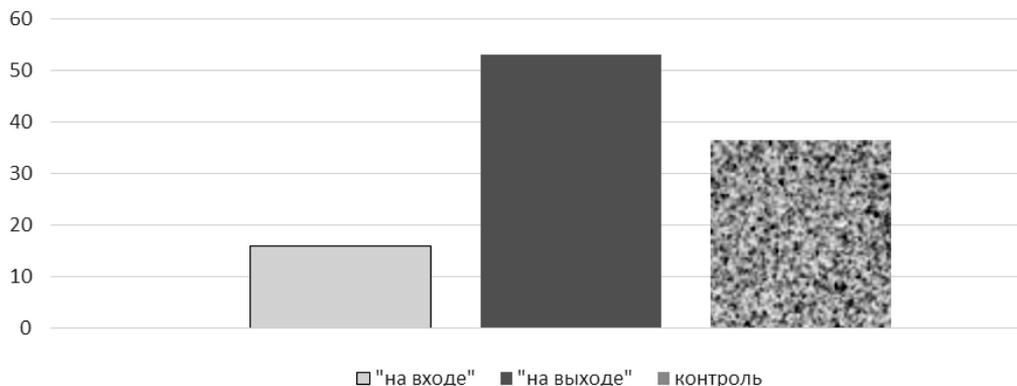


Диаграмма 1. Успешность выполнения диагностической работы «на входе» (5—6 классы) и «на выходе» (9 классы) в сравнении с контрольными 9 классами. По оси ординат — средний балл по сумме результатов всех задач диагностической работы (здесь и далее: в процентах от максимально возможного балла). Различие между средними значениями экспериментальной и контрольной групп статистически значимо с вероятностью $1 - 5 \cdot 10^{-25}$.

методика «Тополя» схватывала как метапредметные, так и предметные образовательные результаты, основной вес в эти значения вносят именно метапредметные результаты.

Анализ прироста достижений учеников по разным показателям у разных учителей показывает, что он связан как с исходным уровнем класса, так и с направленностью работы, умениями конкретного учителя.

На диаграмме 2 представлены результаты двух классов, обучавшихся у одного учителя. Классы были исходно разными по уровню (в школе при переходе из четвертого класса в пятый детей так распределили). В класс «В» попали все ученики, для которых русский язык не был родным. Хорошо видно, что, несмотря на старания учителя, уровень читательской грамотности учеников класса «В» остается очень низким, причем «западает» именно вычитывание текста, тогда как уровень понимания, оставаясь низким по сравнению с результатами класса «А», тем не менее, вырастает более чем в два раза по сравнению с исходным.

Различие в умениях учителей хорошо заметно, если сравнить прирост в результатах учеников по такому показателю, как «умение работать со знаками и символами, моделями и схемами». Дело в том, что для традиционной школьной биологии, в отличие от физи-

ки или математики, не характерно не только создание учебных моделей на уроках, но и их использование. Под «моделями» в традиционной школьной биологии понимаются обычно макеты — искусственные заменители реальных объектов («модель» сердца, скелет и т.п.). Умение не только моделировать, но организовать учебное действие моделирования осваивается учителями биологии непросто, поэтому учителя, осваивая экспериментальную программу, продвигались в этом отношении по-разному. За прогрессом учителей следовали образовательные достижения учеников. Их результаты в этом отношении заметно различаются даже в классах с одинаковым исходным уровнем детей (см. диаграмму 3).

К сожалению, не удалось проверить гипотезы о сравнительной эффективности изучения биологии с пятого и с шестого класса, потому что в группу школ, начавших обучение с шестого класса, вошли обе гимназии, и группы получились неравноценными.

Чрезвычайно интересным оказалось сопоставление прогресса разных по исходному уровню учеников. Для исследования влияния обучения по программе «Новая биология» на развитие разных по исходному уровню детей вся экспериментальная группа была разделена при обработке данных на три части:

9"А" (слева) и 9"В" (справа)

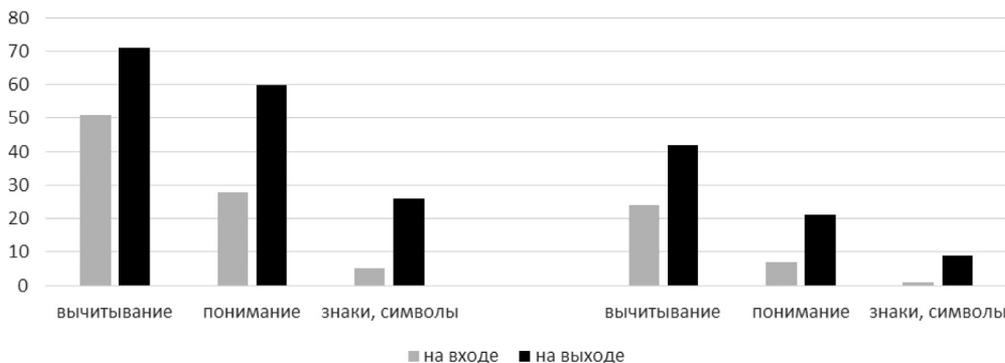


Диаграмма 2. Достижения учеников двух разных классов, обучавшихся у одного учителя (показатели: вычитывание текста, понимание текста, работа со знаками и символами, моделями и схемами).

Для сравнения взяты классы с разным исходным уровнем детей

- ученики, справившиеся с работой «на входе» значительно ниже среднего (результат превышает стандартное отклонение) — ученики с низким исходным уровнем;
- ученики, справившиеся с работой «на входе» ниже среднего (в пределах стандартного отклонения) — ученики с относительно низким исходным уровнем;
- ученики, справившиеся с работой «на входе» выше среднего (в пределах стандартного отклонения) — ученики с относительно высоким исходным уровнем;

- ученики, справившиеся с работой «на входе» значительно выше среднего (результат превышает стандартное отклонение) — ученики с высоким исходным уровнем.

Затем был проанализирован прирост достижений этих групп учеников от пятого или шестого класса к девятому по их среднему баллу и дифференцированно по разным показателям.

Оказалось, что хороший прирост достижений (на 28—30% по среднему баллу) наблюдается у всех групп учеников, что означает,

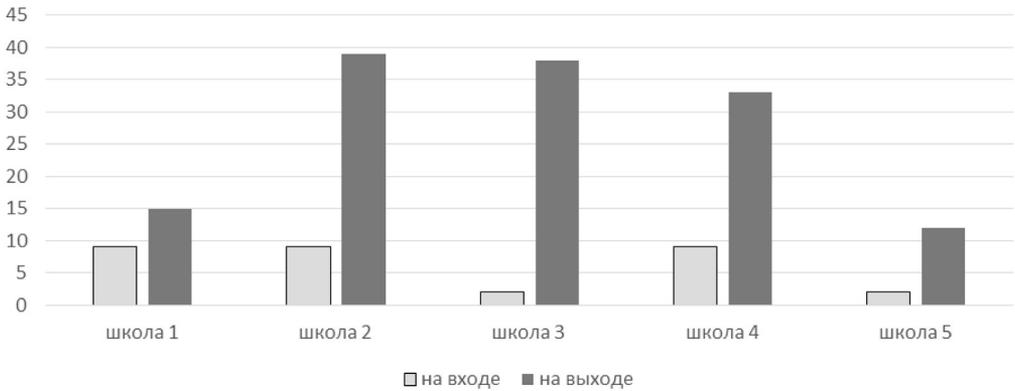


Диаграмма 3. Прирост достижений учеников в области работы со знаками, символами, моделями у разных учителей с 5/6 по 9 класс. Приведены данные по пяти классам из разных школ. По оси ординат — средний балл по показателю

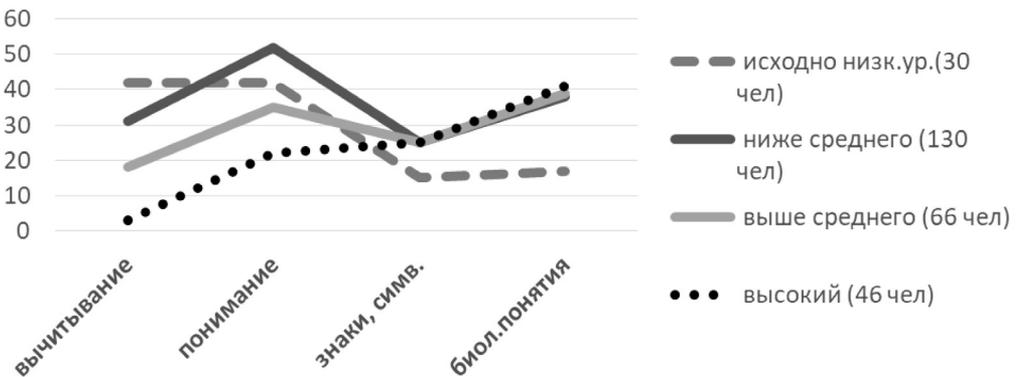


Диаграмма 4. Особенности прироста достижений разных групп учеников с 5/6 по 9 класс по отдельным показателям. По оси ординат — прирост достижений (разница между решаемостью заданий в 9 классе и в 5/6 классе)

что курс действительно эффективен для развития всех детей, а не работает только на одаренных, «отсекая» остальных, или, наоборот, поддерживает «средних», не давая развиваться хорошо подготовленным ученикам, или же «плетется в хвосте развития», помогая только отстающим.

Наиболее выразительные различия в прогрессе учеников разных групп были отмечены в области читательской грамотности. Ученики с низким исходным уровнем в 5/6 классе смогли найти в тексте информацию, данную в явном виде, менее чем в 20% случаев. Уровень интеграции и интерпретации этой информации (понимание текста) был практически нулевым. Несмотря на огромный прогресс в читательских умениях за 4—5 лет обучения в основной школе, к 9 классу эти дети все равно не достигли того уровня читательских компетенций, который уже был в 5—6 классе у детей с высоким исходным уровнем. Следует отметить, что этот прогресс в области читательской грамотности у группы детей с низким исходным уровнем зафиксирован здесь для случая, когда развитию этой компетенции уделялось специальное внимание, но, вероятно, если в курсах основной школы работа по развитию читательских умений не предусмотрена, то прогресс таких детей в области читательской грамотности в основной школе может оказаться незначительным.

Ученики со средним исходным уровнем также значительно продвинулись за годы обучения в основной школе, причем особенно выразительно — не в вычитывании, а в понимании информационного текста.

Ученики из группы с высоким исходным уровнем, которые уже в 5—6 классе бегло читали и хорошо ориентировались в тексте, почти не прибавили в умении вычитывать, но довольно существенно прибавили в понимании.

По диаграмме 4 также хорошо видно, что ученики с низким исходным уровнем заметно отстают от трех других групп в моделировании и усвоении биологических понятий. Вероятно, достижение некоторого определенного уровня читательской грамотности к концу младшего школьного возраста является необходимым условием эффективного развития понятийного мышления подростка.

Таким образом, результаты апробации курса «Новая биология» убедительно доказывают, что значительные резервы повышения эффективности предметного обучения в основной школе, причем не только в отношении предметных, но и в отношении метапредметных образовательных результатов, кроются именно в изменении предметного содержания образования.

Другой, более частный, но не менее существенный вывод состоит в том, что главным препятствием для выпускников начальной школы в освоении ключевых предметных понятий основной школы является недостаточная сформированность базовых читательских умений (вычитывания и понимания информационного текста). Даже если учебные курсы основной школы построены так, что постепенно корректируют этот образовательный результат, момент оказывается безвозвратно упущенным.

Благодарности

Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования учителей-апробаторов курса «Новая Биология» В.Н. Галимова, В.Е. Зайцеву, Н.П. Калинину, О.А. Красных, Т.С. Куликову, Т.К. Маслову, Д.И. Минкина, И.Л. Степанову, А.В. Тавровскую, И.Б. Ханову, Н.М. Хапугину, А.В. Хузину, О.Ю. Чухрий.

Литература

1. Альманах «Артекфорум» [Электронный ресурс] // URL: <https://tgraph.io/Lichnostnye-i-metapredmetnye-rezultaty-obucheniya-02-05> (дата обращения: 25.11.2018).
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1998. 544 с.
3. Диагностика учебной успешности в начальной школе. Коллективная монография / Под ред.

- П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. 168 с.
4. *Зайцева В.Е., Красных О.А. и др.* Руководство по биологии. Модуль 1. 4-е изд. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 100 с.
5. *Нежнов П.Г.* Тесты SAM (Student Achievements Monitoring) в образовательной практике. М.:

Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 48 с.

6. Предметные, личностные и метапредметные результаты обучения [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/statya-predmetnie-lichnostnie-i-metapredmetnie-rezultati-obucheniya-1115107.html> (дата обращения: 26.11.2018).

7. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.

8. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 44—52.

9. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е., Минкин Д.И. Диагностика метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 84 с.

10. Чудинова Е.В., Львовский В.А. Учебное моделирование: место встречи и способ

присвоения // Деятельностный подход в образовании. Книга 1. Коллективная монография / Составитель В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 360 с.

11. Чудинова Е.В., Санина С.П. Экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. 60 с.

12. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 306—319. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml> (дата обращения: 17.12.2018).

13. Учим понимать биологию. Коллективная монография / Автор-составитель Е.В. Чудинова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2019. 216 с.

“New Biology” and Its Educational Outcomes

Chudinova E.V.*,

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

The paper presents data of a study on the effectiveness of an experimental school course in biology based on the principles of Davydov—Elkonin developmental learning in comparison with traditional courses. The study involved 395 students of 5th, 6th, and 9th classes. The results show that children can be more successful at achieving not only subject, but also metasubject educational outcomes like reading literacy, ability to work with signs, symbols and models etc, which are all required by the federal state education standard, if the content of education is changed in such a way that the integral system of key concepts becomes the subject matter, presented not as a means of describing an object, but rather as a basis for its transformation by students. When learning is organised that way, it provides an opportunity for primary school students with underdeveloped reading skills to compensate for the lack of reading literacy, although it will still be hard for them to master subject concepts successfully enough.

Keywords: content of education, metasubject educational outcomes, reading literacy.

Acknowledgements

The author is grateful to V.Galimov, N.Kalinina, O. Krasnykh, T. Kulikova, T. Maslova, D. Minkin, I. Stepanova, A. Tavrovskaya, I. Khanova, N. Khapugina, A. Khusina, and O. Chukhriy for their assistance in data collection.

References

1. Al'manakh «Artekforum» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://tgraph.io/Lichnostnye-i-metapredmetnye-rezultaty-obucheniya-02-05> (Accessed: 25.11.2018).
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1998. 544 p.
3. Diagnostika uchebnoi uspešnosti v nachal'noi shkole [Diagnosis of academic success of primary school students]. Nezhnov P.G. (eds.). Moscow: Publ. Otkrytyi institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2009, 168 p.
4. Zaitseva V.E., Krasnykh O.A. Rukovodstvo po biologii [Biology guide]. Modul' 1. 4-e izd. M: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2018. 100 p.
5. Nezhnov P.G. Testy SAM (Student Achievements Monitoring) v obrazovatel'noi praktike [Student Achievements Monitoring tests in educational practice]. Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2018. 48 p.
6. Predmetnye, lichnostnye i metapredmetnye rezultaty obucheniya [Elektronnyi resurs]. URL: <https://infourok.ru/statya-predmetnie-lichnostnie-i-metapredmetnie-rezultaty-obucheniya-1115107.html> (Accessed: 26.11.2018).
7. Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vypusnikov nachal'noi shkoly [Assessment of universal competencies of primary school graduates]. Pod red. I.M.Ulanovskoi. Moscow: Publ. GBOU VPO «MGPPU», 2015. 169 p.
8. Chudinova E.V., Zaitseva V.Ye. Uchebnoe modelirovanie i ponimanie teksta [Modeling and Understanding Texts in Learning Contexts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 44—52. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Chudinova E.V., Zaitseva V.Ye., Minkin D.I. Diagnostika metapredmetnykh obrazovatel'nykh

For citation:

Chudinova E.V. “New Biology” and Its Educational Outcomes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 63—73 doi: 10.17759/pse.2019240306 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Chudinova Elena Vasilyevna, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: chudinova_e@mail.ru

rezul'tatov sposobom resheniya gruppovoi zadachi [Diagnosis of universal competencies by the method of group problem solving]. Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2018. 84 p.

10. Chudinova E.V., L'vovskii V.A. Uchebnoe modelirovanie: mesto vstrechi i sposob prisvoeniya [Learning modelling: the meeting place and the way of learning]. In L'vovskii V.A. *Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii. Kniga 1. Kollektivnaya monografiya [Activity approach]*. Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2018. 360 p.

11. Chudinova E.V., Sanina S.P. Ekspres-diagnostika osnovnykh metapredmetnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov v nachal'noi i osnovnoi

shkole [Express-diagnosis of universal competencies in primary and secondary school]. Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2016. 60 p.

12. Ulanovskaya I.M. Komp'yuternyi paket metodik otsenki metapredmetnykh rezul'tatov nachal'noi shkoly [Computer package of assessment methods for metasubject primary school results] Elektronnyi resurs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 306—319. <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml> (Accessed: 17.12.2018).

13. Uchim ponimat' biologiyu [Teaching to understand biology]. Chudinova E.V. (ed.), Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2019. 216 p.

Особенности развития социально-коммуникативных компетенций младших школьников с ЗПР

Егорова М.А.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
egorovama@mgppu.ru

Заречная А.А.**,

НИЦДН им. А.Р. Лурия, Москва, Россия,
anego@bk.ru

Представлены результаты исследования особенностей социально-коммуникативных компетенций у детей 7—8 лет с задержкой психического развития в совместной деятельности: способности договариваться, распределять действия, придерживаться замысла, разрешать конфликты. Определены принципы проектирования образовательной среды для детей с задержанным психическим развитием в условиях общеобразовательной школы в соответствии с особенностями развития их социально-коммуникативных компетенций и ориентацией на задачи, поставленные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Обращается внимание на то, что специально организуемые условия как система специфических целенаправленных мер, обеспечивающих динамику, целостность, технологичность и продуктивность процесса развития социально-коммуникативных компетенций у обучающихся с ЗПР, включают: построение развивающей образовательной среды, планирование и реализацию занятий, основанных на организации совместной деятельности детей в парах и малых группах, мониторинг, сопровождение и оценку уровня развития у них коммуникативных знаний, умений и личностных качеств.

Ключевые слова: социальная компетентность, социально-коммуникативные компетенции, совместная деятельность, проектирование образовательной среды, обучающиеся с задержкой психического развития, младшие школьники с ОВЗ.

Для цитаты:

Егорова М.А., Заречная А.А. Особенности развития социально-коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 74—84. doi: 10.17759/pse.2019240307

* Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: egorovama@mgppu.ru

** Заречная Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, нейропсихолог, ведущий специалист Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия (НИЦДН им. А.Р. Лурия), Москва, Россия. E-mail: anego@bk.ru

«Я перечеркнул слово “интеграция”, потому что я такой же, как и другие».
Théo, 8 ans.

Актуальность и нормативная база исследования

В основу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — Стандарт) положены деятельностный и дифференцированный подходы, реализация которых предполагает наряду с овладением детьми содержанием образования также их личностное развитие в соответствии с требованиями современного общества, что, по мнению разработчиков Стандарта, обеспечит возможность успешной социализации и социальной адаптации детей с атипией развития [5].

Согласно нормативному документу, основная цель и результат начального общего образования обучающихся с ОВЗ — это общекультурное и личностное развитие, рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В Стандарте особо выделена роль психолого-педагогической поддержки социального и познавательного развития обучающихся с ОВЗ. Психологическая поддержка и сопровождение предполагают помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, учителями, родителями, сверстниками, в том числе не имеющими отклонений; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов; помощь в освоении нового учебного материала на уроке и, при необходимости, индивидуальную коррекционную помощь в освоении адаптивных основных образовательных программ (АООП).

Стандарт предписывает обязательное включение в структуру адаптивной программы раздела (программы) коррекционной работы, направленной на развитие социально-коммуникативных компетенций обучающегося. При этом задаются целевые ориентиры психолого-педагогической работы по развитию в целом социальной компетентности обучающихся, которые формулируются как

конкретные личностные и метапредметные результаты освоения АООП:

1. способность обучающегося с ОВЗ к осмыслению социального окружения, своего места в нем;

2. самостоятельность и личная ответственность за свои поступки, уважительное отношение к иному мнению;

3. развитые этические чувства — доброжелательность и эмоционально-нравственная отзывчивость, понимание и сопереживание чувствам других людей;

4. навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Навыки сотрудничества базируются на:

— способности определять общую цель и пути ее достижения;

— готовности слушать собеседника и вести диалог, умении договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, готовности признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;

— взаимном контроле в совместной деятельности, адекватной оценке собственного поведения и поведения окружающих;

— умении излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения;

— готовности конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон.

Таким образом, актуальность представленного исследования обусловлена тем, что перед современной школой поставлены задачи достижения обучающимися с ОВЗ полноценных социально-личностных образовательных результатов. Это предполагает обоснование, разработку и доказательное внедрение соответствующих социальному запросу психотехнических средств, которые будут способствовать саморазвитию личности, самоопределению в обществе, то есть становлению обучающихся как субъектов собственной жизни. Именно при таком подходе возможна реализация принципов личностно-ориентированного образования.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей социально-коммуникативных компетенций у детей 7—8 лет с задержкой психического развития (ЗПР) в совместной деятельности.

Развитие социально-коммуникативных компетенций обучающихся в пространстве образовательных отношений

Научный интерес к вопросам социального развития ребенка в пространстве образовательных отношений становится многоаспектным — современные исследователи пытаются уловить тенденции развития современного ребенка, риски и ресурсы этого процесса. Так, большое внимание уделено коммуникативной компетентности как интегральному качеству личности и базовому в структуре социальной компетентности в целом. Исследования Н.В. Бабкиной, Н.Ю. Боряковой, О.П. Гаврилушкиной, И.А. Коробейникова, М.И. Лисиной, Е.М. Мاستюковой, В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой, У.В. Ульенковой и др. доказывают непосредственное влияние коммуникативной компетентности на процесс формирования личности, качество социальной адаптированности и способности к саморазвитию детей различных возрастных групп и нозологий.

Интересными представляются проведенные зарубежными авторами исследования специфики социальной интеграции обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство и предлагаемые психолого-педагогические приемы. Опираясь на концепции Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о значении взаимодействия субъектов общения в когнитивном развитии, Е.Ф. Fitch и К.М. Hulgin предложили метод «Совместной оценки обучения через диалог» для обучения чтению в инклюзивных классах [3; 11].

Аналогичную организационную парадигму обучения детей в инклюзивном классе реализовали В.Р. Belland, К.Д. Glazewski и Р.А. Ertmer на материале решения проблемных учебных задач и в ситуации взаимодействия и поддержки учениками друг друга в малых группах [10].

Наиболее ценной явилась для нас работа Katerin Mavrou о влиянии взаимодействия

сверстников с ОВЗ и с нормативным развитием на степень принятия ими друг друга в ходе решения компьютерных задач. Автор использовала в качестве методологической основы своего исследования социокультурные теории и концепцию зоны ближайшего развития. Социальное взаимодействие обучающихся при решении задач было организовано в парах детей с разным уровнем психического развития. Характер этого взаимодействия был поддерживающим: обязательным условием было оказание помощи или направляющей поддержки своему партнеру с ОВЗ учеником без атипичи развития, компьютер же опосредствовал их взаимодействие [14].

Aija Klavina и Martin E. Block изучили, каково влияние поддержки младшими школьниками с нормативным развитием физических, учебных и социальных достижений своих сверстников с ОВЗ [13].

Особое внимание в европейской психолого-педагогической практике уделено специалисту-тьютору. Так, во Франции «Вспомогательные организации школьной жизни», отвечающие за индивидуальную интеграцию обучающихся инвалидов (AVS-и), больше не существуют, и теперь их заменяет т.н. сопровождающий учеников с психофизическими недостатками (*l'accompagnant des élèves en situation de handicap*), уровень образования которого не ниже бакалавриата. Его миссия, профессиональные компетенции и обязанности подробно прописаны в договоре, а сама профессия позиционируется как новая [12].

Методологической основой нашего исследования является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно которой содержание и структура совместной деятельности детерминируют взаимоотношения в группе и психическое развитие ее участников. То есть мы не можем рассматривать развитие социально-коммуникативных компетенций отдельно от совместной деятельности, это процессы взаимообусловленные и необходимые для полноценного психического развития, особенно когда речь идет об обучающихся с ОВЗ.

Эмпирические исследования учебной деятельности школьников (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.) указывают на то, что раз-

вите необходимых учебных качеств, таких как осознание способов и средств действий, рефлексии и децентрации, планирование действий, их контроль, оценка и целеполагание формируются благодаря кооперации детей со сверстниками [6; 9].

В.В. Рубцов разработал концепцию, согласно которой совместная деятельность рассматривается в контексте координации действий и операций участников. Он выделил следующие составляющие совместного действия: распределение начальных действий и операций; обмен способами действия; взаимопонимание, которое происходит благодаря возникновению коммуникативной компетентности и на основе рефлексии. Планирование хода деятельности, условий ее протекания и выбор соответствующих способов действий осуществляются в результате коммуникации [7; 8].

Таким образом, доказательная база значимости социально-коммуникативных компетенций для развития различных сторон личности ребенка заключается в обосновании ценности совместных или коллективно-распределенных форм взаимодействия обучающихся в проблемном поле образовательной ситуации.

Не имея возможности в рамках журнальной статьи более подробно и глубоко представить перспективные и значимые исследования отечественной и зарубежной психологии и педагогики, укажем на востребованность современной школой методически-ориентированных разработок, посвященных развитию социально-коммуникативных компетенций уязвимых категорий обучающихся. Поиск путей решения данной проблемы с очевидностью поставил исследовательский вопрос: каковы должны быть психолого-педагогические условия, чтобы обеспечить развивающий потенциал коррекционных занятий по развитию социально-коммуникативных компетенций младших школьников с ЗПР? Его решение стало возможным в результате анализа данных, полученных в ходе эмпирического исследования, в котором приняли участие обучающиеся с различным темпом психического развития [2]. Далее представлены результаты, относящиеся к группе младших школьников с задержанным темпом психического развития.

Методика и результаты исследования

Наше исследование было посвящено изучению различных аспектов социально-коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях совместной деятельности в общеобразовательной школе.

Гипотезой исследования послужило предположение о связи социально-коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР с уровнем проявления у них умений сотрудничать в паре со сверстником — уметь планировать, согласовывать усилия и осуществлять совместные действия для достижения общей цели, что обусловлено дефицитом и обедненностью социального опыта детей, фрагментарностью их представлений о себе и сверстнике.

В эксперименте приняли участие 30 детей в возрасте 7—8 лет, ученики первого класса общеобразовательной школы с диагнозом «задержка психического развития», поставленным на основании заключения ЦПМПК (Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы), и установленного вида ЗПР (психогенной, соматогенной, конституциональной этиологии). Дополнительно в исследование была включена группа детей с нормативным развитием, обучающиеся первого класса, для сравнительного анализа уровня развития социально-коммуникативных компетенций. Диады обучающихся сформированы по одной нозологии.

Использовались следующие методики: «Рукавички» (Г.А. Цукерман), в которой детям предлагалось в паре разукрасить одинаковым узором пару варежек; «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман), где один испытуемый диктовал «узор», второй — выполнял его; «Закончи рисунок», где первоклассники должны были, действуя поочередно, выполнить совместный рисунок.

Полученные результаты оценивались с позиций:

1. продуктивности выполнения совместно-го задания;
2. способности к социально-коммуникативному взаимодействию: договариваться друг с другом, контролировать действия друг

друга, оказывать помощь друг другу; эмоционального отношения к самому процессу; умения разрешать возникающие конфликты.

Отметим сразу, что анализ полученных результатов показал низкий уровень выполнения всех предложенных заданий в группе обучающихся с ЗПР.

На гистограмме (см. рис.) видно, что все 15 пар испытуемых не смогли выполнить задание «нарисовать одинаковые рукавички». Вместе с тем школьники с удовольствием принимали предложение выполнить задание в паре, выбирали самостоятельно партнера — у 12 пар отмечено положительное эмоциональное отношение к заданию; в 11 парах дети пытались контролировать действия партнера и оказывать взаимопомощь. Однако неспособность договориться о выполнении единого узора, следовать общему замыслу и высокое количество неразрешенных конфликтов разрушали процесс выполнения задания фактически в самом начале. В итоге решить поставленную задачу совместно не удалось — отмечались лишь единичные кооперативные действия или самостоятельное выполнение задания.

В процессе проведения методики «Узор под диктовку» в диаде 7 пар первоклассников смогли договориться и справились с заданием. Остальные пары не выполнили инструкцию, и задание осуществить не удалось.

Лишь 4 пары испытуемых контролировали действия друг друга, но ни в одной диаде не была отмечена взаимопомощь. Несмотря на то, что у 8 пар детей было зафиксировано положительное эмоциональное отношение к поставленной задаче, у 12 пар встречались конфликтные ситуации.

Совместного рисунка по образцу в группе детей младшего школьного возраста с ЗПР не получилось ни в одной паре. Дети изначально не смогли договориться и распределить изображаемые объекты. Семь пар испытуемых совершали попытку контролировать действия партнера, но взаимопомощь не оказывалась. У 6 пар детей было эмоционально положительное отношение к заданию, другие же пары не хотели продолжать замысел рисунка партнера или, наоборот, не желали отдавать свой рисунок, чтобы его закончил напарник. В 13 парах были зафиксированы конфликты, в результате на одном листе бумаги получались два рисунка, по своему содержанию часто не совпадающие с первоначальным замыслом образца.

Статистически значимые различия между группами обучающихся с ЗПР и нормальным темпом психофизического развития обнаружены по методике «Рукавички» (табл. 1). Существенные различия выделены по всем параметрам развития социально-коммуникативной компетентности: «продуктивность» ($\chi^2=3,653$, $p=0,056$), «умение договариваться»

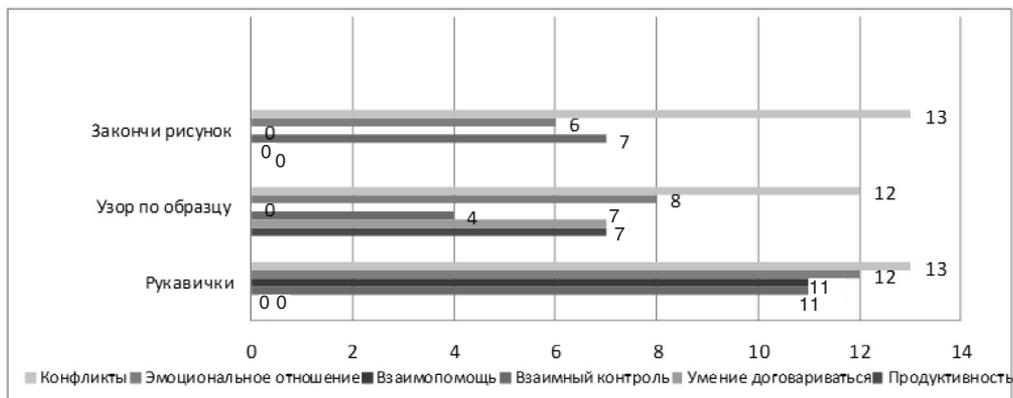


Рис. Параметры выполнения всех заданий в группе обучающихся с задержанным психическим развитием

ся» ($X^2=3,653$, $p=0,056$), «взаимопомощь» ($X^2=9,707$, $p=0,002$), «взаимоконтроль» ($X^2=8,101$, $p=0,004$), «эмоциональное отношение» ($X^2=9,707$, $p=0,002$), «разрешение конфликтов» ($X^2=8,327$, $p=0,003$).

По результатам методики «Закончи рисунок» статистически значимые различия выделены в «продуктивности выполнения задания» ($X^2=3,030$, $p=0,082$) и параметре «взаимопомощь партнеру» ($X^2=3,653$, $p=0,056$). Испытуемые с трудом смогли договориться о сюжете рисунка, неспособность соответствовать чужому замыслу приводила к тому, что на одном рисунке было представлено два сюжета или изображение выполнялось одним ребенком. Объяснить данные результаты можно с позиции понимания рисования как социально значимой, продуктивной и эмоционально окрашенной деятельности: у обучающихся с минимальной мозговой дисфункцией, или задержанным темпом психического развития, оказываются *снижены сами предпосылки социально-коммуникативной компетентности* — способность договариваться, распределять действия, придерживаться замысла, разрешать конфликты. Это прогностически свидетельствует не только о слабой возможности достижения личностных образовательных результатов этой группой обучающихся, но и о невозможности корректного выполнения учебных задач.

Статистически значимые различия в методике «Узор под диктовку» были выявлены в параметре «взаимопомощь партнеру» ($X^2=3,030$, $p=0,082$). Дети с ЗПР оказались неспособны координировать свои действия

с действиями партнера, внятно преподнести инструкцию «узора», слушать и правильно ее выполнять. Это приводило к одиночным действиям, не соответствующим правилам выполнения задания.

Исследование показало, какие именно стороны взаимодействия страдают при задержанном темпе психического развития. Без специально организуемой психолого-педагогической работы, имеющей коррекционную направленность, без сопровождающего специалиста со специальным психологическим или дефектологическим образованием обучающиеся с ЗПР попадают в группу риска в отношении благополучного вхождения в мир разнообразных социальных отношений. Таким образом, существует острая необходимость проектирования образовательной среды для детей с задержанным психическим развитием в условиях общеобразовательной школы в соответствии с особенностями развития их социально-коммуникативных компетенций и ориентацией на задачи, поставленные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

Развивающая образовательная среда для обучающихся с ЗПР

Принципы проектирования образовательной среды.

Анализ литературы и данные нашего экспериментального исследования позволяют сформулировать для обучающихся с ЗПР принципы проектирования образовательной

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей выполнения заданий обучающихся с задержанным и нормальным темпами психического развития

	Продуктивность	Умение договариваться	Взаимоконтроль	Взаимопомощь партнеру	Эмоциональное отношение	Разрешение конфликтов
Рукавички	$X^2=3,653$, $p=0,056$	$X^2=3,653$, $p=0,056$	$X^2=8,101$, $p=0,004$	$X^2=9,707$, $p=0,002$	$X^2=9,707$, $p=0,002$	$X^2=8,327$, $p=0,003$
Закончи рисунок	$X^2=3,030$, $p=0,082$			$X^2=3,653$, $p=0,056$		
Узор под диктовку				$X^2=3,030$, $p=0,082$		

среды, способствующей развитию социально-коммуникативных компетенций, а именно:

— принцип развития — предполагает переход образовательных организаций от режима научения и обучения к режиму создания условий для развития;

— принцип активности — определяет ведущую роль самого обучающегося в процессе своего развития и позиционирует его как субъекта собственного развития;

— принцип конгруэнтности — может проявляться двояко: во-первых, как соответствие заданий по организации совместной деятельности возрастным особенностям обучающихся; во-вторых, как соблюдение естественности поведения специалиста (педагога или психолога) на занятиях с детьми, отсутствие «наигранного» поведения;

— принцип инклюзии — включение всех детей (вне зависимости от особенностей их психофизического развития) в совместную деятельность.

Роль взрослого в проектировании развивающей социально-образовательной среды для детей с задержанным развитием является основополагающей и может базироваться на идеях культурно-исторической теории Л.С. Выготского, который описал механизмы «вращения» ребенка в культуру и социум через знаковое опосредствование [1]. Необходимо отметить, что в рамках культурно-исторического подхода обучение должно строиться на передаче общественно-социального опыта как знания, и педагог в данном случае является носителем данного культурного опыта. Именно от содержания и средств преподнесения информации обучающимся зависит то, как в дальнейшем полученные знания повлияют на развитие самосознания личности, то есть на формирование рефлексии.

По мнению Л.С. Выготского, «в основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является, с психологической точки зрения, организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Социальная

среда есть истинный рычаг воспитательно-го процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [1, с. 82—83].

Важно, чтобы совместная деятельность протекала в форме, содействующей преодолению трудностей тех обучающихся, у которых темп развития задержан. Именно для этого педагог проектирует образовательную среду и ставит перед школьниками особые задачи, в которых:

— решение зависит от способности детей договориться и принять общее решение;

— развиваются умение добывать знания разными способами и способность к переносу усвоенного способа действия на иные задачи;

— имеется возможность реализации проектной и исследовательской деятельности.

Известно, что социокогнитивный конфликт, то есть противоречивые мнения, препятствующие решению познавательной задачи, при грамотном педагогическом сопровождении может стать своего рода пусковым механизмом развития конструктивной кооперации, коммуникации и рефлексии обучающихся [4]. Поэтому педагог подбирает задания, провоцирующие противоречия между имеющимися знаниями и фактами, различными уровнями знаний участников; проектирует ситуацию, в которой использование понятия, успешно сформированного и применяемого ранее, невозможно применить в конкретном задании.

Функция взрослого — педагога, психолога, родителя — для обеспечения развивающего потенциала социально-образовательной среды в работе с обучающимися с ЗПР должна сводиться к следующему:

1. преподнесение, привитие исторически культурных способов взаимодействия, амплификация социального опыта;

2. обучение разрешению конфликтов в процессе совместной деятельности;

3. развитие субъектности — способности осознать свою значимость и роль в совместном задании, способности к рефлексии личных достижений и неудач, поиск конструктивных решений сложных ситуаций;

4. помощь в планировании этапов выполнения группового задания (т.е. ориентировочный этап деятельности);

5. обучение испытуемых распределению своих действий и действий партнера;

6. обучение ориентированию на промежуточный результат;

7. обучение оцениванию своих ошибок и ошибок партнера, испытание различных способов их исправления;

8. организация и проведение конкретных коррекционно-развивающих занятий.

Выводы и заключение

Теоретико-эмпирическое исследование показало, что при задержанном психическом развитии низкий уровень развития социально-коммуникативных компетенций обусловлен не только биологическим, но и социальным генезом — неспособностью ребенка самостоятельно, вне специально организуемой образовательной среды овладеть психологическими средствами усвоения социального опыта. Сниженный уровень базовых для развития личности ребенка компетенций у детей 7—8 лет с ЗПР проявился в качестве умений сотрудничать в паре со сверстником — планировать, согласовывать усилия и осуществлять совместные действия для достижения общей цели. Умение сотрудничать и взаимодействовать в паре предполагает наличие у каждого из участников умений убеждать, аргументировать свою точку зрения, слушать и слышать партнера, контролировать его действия и адекватно реагировать на них, оказывать помощь партнеру в случае необходимости и разрешать конфликты, возникающие в процессе выполнения совместного задания, что совокупно характеризует развитие социально-коммуникативных компетенций.

При совместном выполнении задания происходит взаимообогащение коммуникативного опыта обучающихся за счет действия

психологических механизмов заражения и подражания, обуславливающих возникновение процессов рефлексии, самовосприятия и саморазвития. В связи с этим специально организованное обучение детей младшего школьного возраста социально-коммуникативным навыкам организации и осуществления разного рода сотрудничества (учебного, делового, игрового, трудового и др.) в парах или малых группах необходимо рассматривать в качестве важнейшего психологического условия развития у них социально-коммуникативной компетентности, что обеспечит достижение более высокого уровня их личностного развития. Особенности развития социально-коммуникативных компетенций у детей 7—8 лет с ЗПР обуславливают необходимость обязательного включения в учебный процесс совместных организационных форм с учетом индивидуального психического развития и качеств личности каждого ребенка. Образовательная среда, построенная на принципах развития, активности обучающегося, конгруэнтности и инклюзии, становится необходимым условием реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Специально организуемые условия как система специфических целенаправленных мер, обеспечивающих динамику, целостность, технологичность и продуктивность процесса развития социально-коммуникативных компетенций у обучающихся с ЗПР, включают: построение развивающей образовательной среды, планирование и реализацию занятий, основанных на организации совместной деятельности детей в парах и малых группах, мониторинг, сопровождение и оценку уровня развития у них коммуникативных знаний, умений и личностных качеств.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1983. 432 с.
2. *Заречная А.А.* Психологические условия развития коммуникативной компетентности у детей 6—8 лет с разным темпом психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2018. 25 с.

3. *Конокотин А.В.* Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 45—52. doi:10.17759/jmfp.2018070105
4. *Обухова Л.Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические

- исследования. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (дата обращения: 11.04.2019).
5. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847) [Электронный ресурс] // URL: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=3247 (дата обращения: 11.04.2019).
6. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 2002. 210 с.
7. Рубцов В.В. Акмеологические модели развития детей в обучении // Акмеология. 2005. № 1. С. 17—20.
8. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
9. Рубцов В.В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—68.
10. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group [Электронный ресурс] // RMLE Online. 2009. Vol. 32(9). P. 1—19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858823.pdf> (дата обращения: 11.04.2019).
11. Fitch E.F., Hulglin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue [Электронный ресурс] // International Journal of Inclusive Educational. 2013. Vol. 12 (4). P. 423—439. doi:10.1080/13603110601121453
12. CGT Éduc'action — Cahier syndical [Электронный ресурс]. AESH, 12. 2015 // URL: <https://www.cgtr-education.com/attachment/626407/> (дата обращения: 11.04.2019).
13. Klavina A., Martin E. Block The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education [Электронный ресурс] // Adapted Physical Activity Quarterly. 2008. Vol. 25 (2). P. 132—158. doi=10.1.1.917.6099&rep=rep1&type=pdf
14. Mavrou K. Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion [Электронный ресурс] // International Journal of Inclusive Educational. 2012. Vol. 16 (2). P. 119—138. doi:10.1080/13603111003671657

Features of Development of Socio-Communicative Competence in Primary Schoolchildren with Developmental Delays

Egorova M.A.*,

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

Zarechnaya A.A.**,

Luria Research Center for Child Neuropsychology, Moscow, Russia,
anego@bk.ru

The paper presents outcomes of a study on the features of social and communicative competence in joint activities in children aged 7—8 years with developmental delays. In our study, the children displayed reduced ability to negotiate, to distribute actions, to adhere to the plan, to resolve conflicts. We outline the principles of designing the educational environment for children with developmental delays within comprehensive schools in accordance with the specifics of the children's socio-communicative competence and with a focus on the tasks set by the Federal State Education Standard of Primary Education for Students with Disabilities. Specially organised conditions as a system of specific measures ensuring the dynamics, integrity, technological effectiveness and productivity of socio-communicative competence development in children with developmental delays include the following: promoting development through a specially designed learning environment; arranging activities based on collaboration in pairs and small groups; monitoring, supporting and assessing communicative knowledge, skills and personal traits in children.

Keywords: social competence, socio-communicative competence, joint activity, educational environment design, students with developmental delays, primary school students with disabilities.

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4.* Moscow: Pedagogika, 1983. 432 p.
2. Zarechnaya A.A. *Psikhologicheskie usloviya razvitiya kommunikativnoi kompetentnosti u detei 6—8 let s raznym tempom psikhicheskogo razvitiya* [Psychological conditions for the development of communicative competence in children 6—8 years with different rates of mental development. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2018. 25 p.
3. Konokotin A.V. *Obzor psikhologicheskikh issledovaniĭ po probleme organizatsii sotsial'nykh*

- vzaimodeistvii uchaschchikhsya v inkluzivnykh klassakh* [Elektronnyi resurs] [Review of psychological research on social interactions of students in inclusive classrooms]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 45—52. doi:10.17759/jmfp.2018070105 (Accessed 11.04.2019).
4. Obukhova L.F. *Sotsiokognitivnyi podkhod k issledovaniyu intellektual'nogo razvitiya rebenka* [Elektronnyi resurs] [Sociocognitive approach to the study of intellectual development of the child]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and

For citation:

Egorova M.A., Zarechnaya A.A. Features of Development of Socio-Communicative Competence in Primary Schoolchildren with Developmental Delays. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 74—84. doi: 10.17759/pse.2019240307 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Egorova Marina Alekseyevna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: egorovama@mgppu.ru

** Zarechnaya Anna Alekseyevna, PhD in Psychology, Neuropsychologist, Leading Specialist, Luria Research Center for Child Neuropsychology, Moscow, Russia. E-mail: anego@bk.ru

- pedagogical research*], 2010, no. 5. <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (Accessed 11.04.2019).
5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 N 1598 Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education of the Russian Federation of 19.12.2014 N 1598 "About the approval of the Federal state educational standard of primary General education of the students with limited opportunities of health] (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 03.02.2015 N 35847). URL: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=3247 (Accessed 11.04.2019).
6. Davydov V.V. Psikhicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov [The mental development of Junior schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 2002. 210 p.
7. Rubtsov V.V. Akmeologicheskie modeli razvitiya detei v obuchenii [Acmeologic model of development of the learning]. *Akmeologiya [Acmeology]*, 2005, no. 1, pp. 17—20.
8. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya [Sociogenetic psychology of developmental education]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.
9. Rubtsov V.V., Margolis V.A., Guruzhapov. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologopedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the activity content of psychological and pedagogical training of a modern teacher for a new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2010, no. 4, pp. 62—68.
10. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group [Elektronnyi resurs]. RMLE Online, 2009. Vol. 32, no. 9, pp. 1—19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858823.pdf> (Accessed 11.04.2019).
11. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue. *International Journal of Inclusive Educational*, 2013. Vol. 12, no. 4, pp. 423—439. doi:10.1080/13603110601121453
12. CGT Éduc'action — Cahier syndical [Elektronnyi resurs]. AESH, 12, 2015. URL: <https://www.cgtr-education.com/attachment/626407/> (Accessed 11.04.2019).
13. Klavina A., Martin E. Block The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2008. Vol. 25, no. 2, pp. 132—158. doi=10.1.1.917.6099&rep=rep1&type=pdf
14. Mavrou K. Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion. *International Journal of Inclusive Educational*, 2012. Vol. 16. no. 2, pp. 119—138. doi:10.1080/13603111003671657

Психолого-педагогическая оценка развития движений у детей 5—7 лет

Горшкова Е.В.,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
e-gorshkova@yandex.ru

Рыжова Е.Ю.,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sakura73@inbox.ru

Описано исследование, посвященное поиску методов психолого-педагогической оценки развития движений у детей 5—7 лет. Раскрыта актуальность создания подобной диагностики для выявления соответствия актуального двигательного развития ребенка возрастной норме. Согласно гипотезе, в основу психолого-педагогической оценки развития движений у детей 5—7 лет могут быть положены новые виды движений (которые появляются в этом возрасте) и особенности их выполнения детьми. Показаны принципы отбора видов движений для диагностических заданий. Представлены данные выполнения экспериментальных тестовых заданий в результате обследования 100 детей 5—7 лет, которые сравниваются с данными педагогического мониторинга; формулируются выводы о возможности применения разработанных методов психолого-педагогической оценки развития движений — информативных (по выявленным особенностям развития) и более экономичных (по затрате времени).

Ключевые слова: развитие движений, психолого-педагогическая оценка, диагностика.

Введение в проблему исследования

Движение — комплекс психофизиологических функций, реализуемых двигательным аппаратом организма; является основным средством взаимодействия человека с внешней средой [2], приспособления к ней с целью воздействия на нее, благодаря чему происхо-

дит не только совершенствование и укрепление физических возможностей, но и психическое развитие человека.

Впервые о связи движений и психики сказал И.М. Сеченов: «Все бесконечное разнообразие внешнего проявления мозговой деятельности сводится окончательно к одному

Для цитаты:

Горшкова Е.В., Рыжова Е.Ю. Психолого-педагогическая оценка развития движений у детей 5—7 лет // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 85—94. doi: 10.17759/pse.2019240308

* Горшкова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО МГППУ; ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО, Москва, Россия. E-mail: e-gorshkova@yandex.ru

** Рыжова Елена Юрьевна, магистр, выпускник магистратуры ФГБОУ ВО МГППУ; воспитатель ГБОУ Школа № 1466 имени Надежды Рушевой, Москва, Россия. E-mail: sakura73@inbox.ru

лишь явлению — мышечному движению» [19, с. 71], — и ввел термин «психомоторика», указывающий на эту связь. А.В. Запорожец, исследуя психологию движений, говорил о произвольности и осознанности их выполнения, благодаря которым решение двигательных задач становится более эффективным, с более высоким результатом [8; 9]. Н.А. Бернштейн в учении о построении движений описал уровни управления ими, каждый из которых — «это ключ к решению определенного класса двигательных задач» [1, с. 147]. Он рассматривал «упражняемость» организма на основе повторения двигательных заданий как «повторение без повторения», т.к. каждая новая ситуация требует приравнивания двигательного навыка к внешним обстоятельствам. Это особенно очевидно на примере двигательной ловкости, которая, в отличие от силы, скорости, выносливости, гибкости, названа наиболее «психологичным» из физических качеств [1]: она базируется на координации движений и требует — в режиме быстрого реагирования — активной ориентировки в постоянно изменяющихся предметных условиях деятельности.

Ученые подчеркивали, что развитие движений у детей происходит не вследствие только лишь созревания всех систем организма, но в результате обучения под руководством взрослого, благодаря постановке перед детьми определенных двигательных задач, освоение которых задействует «зону ближайшего развития».

Обучение, способствующее развитию у дошкольников движений, имеет огромное значение, поскольку сказывается не только на формировании и совершенствовании работы основных органов и систем детского организма, функциональном созревании ЦНС, но и является условием нормального психического развития [1; 4; 8; 9; 12; 15; 17; 19]: ребенок с первых месяцев жизни с помощью движений взаимодействует с окружающим миром, познает его, общается, выражает свое отношение к нему, включается в деятельность, осваивает человеческую моторику, культуру и в результате развивается как личность.

Одним из условий развивающего обучения становится диагностика эффективности

его воздействия. Оценка индивидуального развития детей необходима для построения вариативного развивающего образования [3]. В последние десятилетия проблема диагностики развития движений у дошкольников является одной из важнейших. Диагностика позволяет выявлять актуальный уровень освоения движений и «зону ближайшего развития» в становлении человеческой моторики и способов двигательного поведения [4].

До настоящего времени нет единства в позициях авторов относительно методик и способов оценки развития движений. Одни методики исследуют психологические особенности выполнения движений (содержание, предметные условия представленности задания, мотивацию и др.) [8] или компоненты движений (статическая и динамическая координация, быстрота, ритмичность, сила и др.) [5] и доступны для применения и интерпретации только специально подготовленным психологам, психофизиологам. Другие методики, применяемые в работе педагогов-практиков, фиксируют развитие конкретных двигательных навыков [14], показатели двигательной активности [18; 21] или физические качества [12]. Методики, рекомендованные органами образования, оказываются весьма трудоемкими, затратными по времени, с приблизительным способом оценки [10]. Среди современных методов изучения особенностей психомоторики старших дошкольников применяются такие, где требуется аппаратно-компьютерное оборудование [7].

Разработка методов психолого-педагогической оценки развития движений у дошкольников актуальна в связи с важностью обеспечения оптимального режима двигательной активности детей с учетом уровня их реальных возможностей в двигательном развитии. Импульсом к проведению нашего исследования послужила следующая идея: на основе анализа известных способов психолого-педагогической оценки развития движений разработать диагностику, наиболее экономичную (по процедуре, затратам времени) и информативную, достоверную (по выявленным особенностям развития). Сами задания должны содержать такой состав соответству-

ющих возрасту движений, особенности выполнения которых детьми свидетельствовали бы о развитии у них психомоторных свойств движений — координации и произвольности; а процедура проведения заданий была бы доступной как для массовой, так и индивидуальной оценки детей в условиях ДОО без специального измерительного оборудования.

Программа исследования

Цель — изучение и разработка методов психолого-педагогической оценки развития движений у детей 5—7 лет.

Гипотеза: в основу психолого-педагогической оценки развития движений у детей 5—7 лет могут быть положены новые виды движений (которые появляются в этом возрасте) и особенности их выполнения детьми.

Эмпирическое исследование проводилось в 2017—2018 гг.

Характеристика испытуемых: в исследовании приняли участие 100 дошкольников, из них 50 детей в возрасте 5—6 лет (30 девочек и 20 мальчиков из старших групп) и 50 детей в возрасте 6—7 лет (27 девочек и 23 мальчика из подготовительных групп) — воспитанники массового детского сада, без особенностей развития. Исследование было проведено на базе ГБОУ Школа № 868, дошкольное отделение № 2, г. Москва. Выборка формировалась по списочному составу возрастных групп — из детей, присутствовавших на момент диагностики, без специального отбора.

Схема исследования — констатирующий «срез» параллельно по *экспериментальной диагностике*, разработанной нами (далее — ЭД), и *педагогическому мониторингу* [10] (далее — ПМ). По обоим методикам индивидуальное обследование проводил один и тот же экспериментатор в естественных условиях (в физкультурном зале). Результаты анализировались методами математической статистики.

Методика экспериментальной диагностики.

Принцип подбора заданий для ЭД — комплексный психолого-педагогический подход с учетом ряда факторов.

• На основе анализа образовательных программ (по разделу «Физическое раз-

витие») [6; 11; 13; 16] отбирались основные виды движений (локомоции); упражнения на равновесие и двигательную координацию, рекомендуемые всеми программами как новые навыки для освоения детьми 5—7 лет.

• Из них — согласно теории Н.А. Бернштейна об уровнях построения движений [1] — выбирались движения с разными «ведущими» уровнями, активно развивающимися именно в старшем дошкольном возрасте. Так определились задачи на сохранение неподвижной позы (уровень мышечно-суставных уязвок); динамическую координацию при перемещении в пространстве (подуровень С1, «ведущий» локомоторные движения с участием зрительного контроля); а также на меткость и точность (подуровень С2, управляющий целевыми движениями).

• Произвольность движений (по теории А.В. Запорожца) [8; 9] отслеживалась по правильно исходному положению перед началом движения, точности следования инструкции и результативности выполнения задания. Это отражалось в системе оценки по уровням.

• Некоторые принципы построения тестовых заданий и оценки признаков их выполнения были аналогичны тестам из «мотоскопии» Н.И. Озерецкого [5], направленной на исследование разных компонентов движений.

Процедуры исследования и оценка выполнения заданий. Испытуемым каждого возраста (5—6 и 6—7 лет) предлагалось по 5 заданий (на крупную моторику) — аналогичных по названиям и видам движений, но различных по сложности: 1) прыжки на одной ноге (на месте/с продвижением); 2) отбивание мяча одной рукой (стоя на месте/с продвижением); 3) подбрасывание мяча вверх и после его отскока от пола ловля двумя руками (без поворота/с поворотом); 4) метание набивного мешочка в обруч (с 3 м/с 4 м); 5) ласточка (стоя на полу/на гимнастической скамье).

Показатели для определения уровней выполнения движений в каждом задании: а) количественная норма (по числу повторений движения или времени сохранения неподвижной позы); б) точность выполнения *структуры* движений, в том числе использование исходного положения; в) *качество* выполнения

движений (соразмерность; высота прыжка, мягкость приземления, ритмичность, устойчивость в неподвижном положении).

Оценка — по трем уровням (уточненный вариант принципа оценки, предложенного Е.В. Горшковой [4, с. 57]):

- высокий — задание выполнено полностью, точно, качественно, ритмично, с выполнением или перевыполнением количественной «нормы»;
- средний — выполняется структура движения и «норма», но недостаточно качественно: неловко, с нарушением равномерного ритма повторений;
- низкий — допускаются грубые ошибки, нарушающие структуру движения, препятствующие выполнению минимальной «нормы».

Краткая характеристика заданий ПМ и оценки их выполнения. Каждому ребенку предлагалась обширная серия заданий: в

старшей группе — 15, в подготовительной — 12. Из них по 10 заданий в обеих группах были сходными по видам движений: прыжки в длину, высоту, через скакалку, бег на 30 и 90 м, метание, лазание и др., — но отличающимися по «нормативам»; остальные были специфическими: в старшей группе — с мячом и на равновесие; в подготовительной — виды метания набивного мяча.

Оценка включает три градации: навык «не сформирован», «в процессе формирования» и «сформирован», — и границы между ними не определены, то есть допускается оценивание по субъективному впечатлению.

Результаты исследования и их обсуждение

1) Данные диагностики (ЭД). Общегрупповые результаты по пяти тестам для детей 5—6 и 6—7 лет отражены на рисунке.

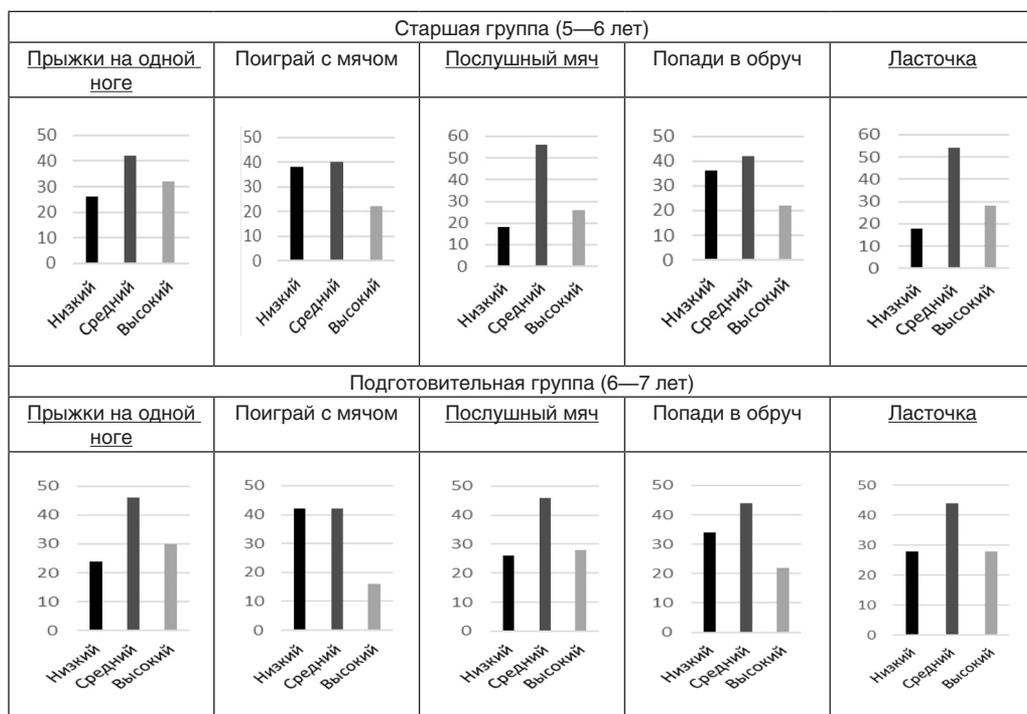


Рис. Уровни выполнения отдельных заданий детьми старшей и подготовительной групп детского сада (в %)

Таким образом, из пяти диагностических заданий, подготовленных для детей как 5—6, так и 6—7 лет, три теста («Прыжки на одной ноге», «Послушный мяч», «Ласточка») признаны адекватными возрасту испытуемых: в них процентное соотношение детей разных

уровней отвечало нормальному распределению; они кратко описаны в табл. 1; остальные два задания (в каждом возрасте) отсеяны из-за сложности (и нуждаются в доработке).

Индивидуальные баллы за каждое из трех заданий суммировались, затем вычислялось

Таблица 1

Задания для выявления уровней развития движений у детей 5—7 лет

Название упражнения		«Прыжки на одной ноге»	«Послушный мяч»	«Ласточка»
1		2	3	4
Старшая группа (дети 5—6 лет)				
Материал / размещение в пространстве		Нет / Выйти на свободное место	Мяч резиновый (диаметр — 25 см) / Выйти на свободное место	Нет / Выйти на свободное место
Последовательность движений и количественная норма		Прыгать на одной ноге на месте не менее 5 раз подряд	Двумя руками подбросить мяч вверх, дать ему упасть, отскочить от пола, затем поймать его двумя руками. Серия из 3—5 повторений	Поднять руки в стороны, отвести назад одну ногу, выпрямив колено, и постоять неподвижно 10 секунд
Оценка	Высокий уровень (3 балла)	5 и более прыжков подряд — легко, пружинно, с мягким приземлением, в равномерном ритме, с одинаковой высотой подпрыгивания	Серия из 3—5 и более повторений, без остановок. Подбрасывает мяч вверх точно перед собой и после отскока мяча от пола ловит его, удерживая ладонями, пальцами	Устойчиво стоит 10 секунд и более на удобной ноге, не качаясь и не опуская другую, не сгибая ее в колене
	Средний уровень (2 балла)	Не менее 5 прыжков подряд — тяжело, замедленно, высота прыжков неравномерная	Серия из 3—5 повторений, но мяч подбрасывает слишком высоко или далеко за голову, смещается с исходной точки, ловит мяч после отскока, прижимая его к корпусу	Стоит 6—9 секунд; может покачиваться для сохранения равновесия, но не опускает ногу
	Низкий уровень (1 балл)	Не выполняет норму: подряд 5 прыжков; теряет равновесие; может чередовать прыжки то на одной, то на другой ноге, перепрыгивает с ноги на ногу	Не выполняет инструкцию: либо сразу отбивает мяч об пол, либо подбрасывает мяч вверх, но после отскока мяча не может поймать его	Стоит 1—5 сек. или не может удержать позу (сгибает отведенную назад ногу; опускает ее, чтобы опереться на нее и не упасть)
Подготовительная группа (дети 6—7 лет)				
Материал / размещение в пространстве		Шнур (длина — 3 м) — на полу, вытянут по прямой / Встать сбоку от одного конца шнура	Мяч резиновый (диаметр — 25 см) / Выйти на свободное место	Гимнастическая скамья (высота — 25 см; ширина — 25 см) / Встать на середину скамьи (лицом к одному из ее концов)
Последовательность движений и количественная норма		Перепрыгивать шнур на одной ноге то слева, то справа, продвигаясь вперед (вдоль шнура до конца)	1 попытка: невысоко подбросить мяч перед собой, повернуться вокруг себя и после отскока мяча от пола поймать его двумя руками	Руки в стороны, отвести одну ногу назад и постоять неподвижно 10—15 сек.

Название упражнения		«Прыжки на одной ноге»	«Послушный мяч»	«Ласточка»
1		2	3	4
Оценка	Высокий уровень (3 балла)	Перепрыгивает шнур на одной ноге, продвигаясь вперед; движения четкие, слаженные, ритмичные	Уверенно подбрасывает мяч вверх, точно перед собой, поворачивается вокруг себя и после отскока мяча от пола ловит его, не прижимая к корпусу, удерживая ладонями	Устойчиво стоит 15 сек. и более на удобной ноге, не качаясь и не опуская другую, не сходя с места
	Средний уровень (2 балла)	Подпрыгивает несколько раз на одной ноге, прежде чем перепрыгнуть шнур (нарушает равномерный ритм прыжков)	Подбрасывает мяч слишком высоко или далеко за голову, при повороте смещается с исходной точки, после отскока мяча ловит его (ладонями или прижимая к корпусу)	Стоит от 10—14 сек.; может покачиваться для сохранения равновесия, но не опускает ногу
	Низкий уровень (1 балл)	Перескакивает с ноги на ногу или не продвигается вдоль шнура; либо меняет ноги в ходе выполнения задания	Не подбрасывает мяч, а бросает об пол, пропускает поворот вокруг себя. После отскока мяча от пола не может поймать его	Стоит очень короткое время (1—9 сек.) или сгибает отведенную назад ногу; либо опускает ее и опирается на нее, чтобы не упасть

среднее арифметическое значение. По нему определялся итоговый уровень развития движений у ребенка: баллы от 2,5 и выше — высокий уровень; от 1,5 до 2,4 — средний; от 0 до 1,4 — низкий уровень.

Сравнение результатов мальчиков и девочек (в каждой возрастной выборке) методом математического анализа (по критерию Манна-Уитни) [20] показал отсутствие значимых различий. То есть отобранные задания равно подходят для обеих гендерных групп, что существенно упрощает процедуру обследования детей 5—7 лет.

На основе индивидуальных данных определялись общегрупповые уровни развития движений в возрастной группе дошкольников:

как по каждому заданию, так и за всю диагностику в целом (табл. 2).

2) Данные мониторинга (ПМ). Для количественной обработки результатов три градации оценки за каждое задание переводились в баллы от 1 до 3; среднее значение от суммы баллов по всем заданиям давало итоговый уровень ребенка. Далее подсчитывались общегрупповые результаты (табл. 2).

3) Сравнение данных диагностики (ЭД) и мониторинга (ПМ) подтвердило гипотезу нашего исследования. В табл. 2 видно, что результаты ЭД отражают нормальное распределение признаков по трем уровням с преобладанием в каждом возрасте детей среднего

Таблица 2

Сравнение уровней развития движений на основе данных экспериментальной диагностики и педагогического мониторинга (в %)

Группы		5—6 лет		6—7 лет	
Уровни	Методики	ЭД	ПМ	ЭД	ПМ
	Высокий		22	30	24
Средний		62	70	56	46
Низкий		16	0	20	0

Примечание. ЭД — экспериментальная диагностика; ПМ — педагогический мониторинг

уровня развития движений. По данным в ПМ, у тех же детей отсутствует низкий уровень в выполнении заданий, а преобладает либо средний (в 5—6 лет), либо высокий уровень (в 6—7 лет), что может объясняться либо легкостью заданий (не соответствующих возрасту испытуемых), либо неточной системой оценки с возможностью субъективного завышения результата.

Сопоставление индивидуальных результатов по двум методикам — методами статистического анализа (Пирсон, Манн—Уитни [20]) — выявило, с одной стороны, значимую корреляцию между данными ЭД и ПМ (у детей 5—6 лет $K_{кор} = 0,74$, при $p = 0,01$; у детей 6—7 лет $K_{кор} = 0,34$, при $p = 0,05$), а с другой — достоверно значимые различия при уровне значимости $p = 0,01$ (у 5—6-летних детей $U_{эмп} = 668$ и 680 — у детей 6—7 лет, т.е. существенно меньше критического значения критерия ($U_{кр} = 912$ для выборки в 50 человек). Эти данные в совокупности показывают, что обе методики отражают сходную тенденцию: дети с лучшим развитием движений получают более высокие баллы, и наоборот. Однако, в отличие от «примерных» оценок в ПМ, система оценки в ЭД точнее отражает уровни развития движений у детей благодаря дифференциации признаков, по которым определяется актуальный уровень развития движений у каждого ребенка. При этом выявляются конкретные ошибки,

указывающие направление необходимой дополнительной работы с ним, а процедура диагностики занимает гораздо меньше времени.

Выводы

Согласно подтвержденной гипотезе, в основу психолого-педагогической оценки развития движений у детей 5—7 лет могут быть положены новые виды движений (которые появляются в этом возрасте) и особенности их выполнения детьми. Это позволяет с помощью малого числа специально разработанных тестов (на крупную моторику) достоверно и быстро оценить соответствие возрастной норме уровня развития движений: их координации, произвольности.

Предложенные тестовые задания и система оценки их выполнения детьми, благодаря простой процедуре проведения, применимы для экспресс-диагностики как при индивидуальном, так и массовом обследовании старших дошкольников — и мальчиков, и девочек.

Описание конкретных признаков каждого уровня развития движений позволяет — по ошибкам детей в тестах — определить направление необходимой дополнительной работы с ними, что делает предложенную методику не только констатирующей, но и прогностической в выборе индивидуальных и/или групповых маршрутов развития координации и произвольности движений.

Литература

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
3. Бурлакова И.А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 35—43. doi:10.17759/pse.2015200305
4. Горшкова Е.В. Развитие моторики у дошкольников: Учебное пособие. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2017. 76 с.
5. Гуревич М.О., Озерецкий Н.И. Методика исследования моторики // Психомоторика. Часть вторая. М.; Л.: Государственное медицинское издательство, 1930. 172 с.
6. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Науч.

редакторы Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. СПб.: ООО «Издательство «Детство-ПРЕСС», 2014. 280 с.

7. Загrevская А.И., Сосуновский В.С., Зальмеж Т.Н. Психомоторные особенности детей старшего дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 13—21. doi: 10.17759/pse.2018230502
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. 299 с.
9. Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. С. 112—122.
10. Инструментарий для проведения педагогической диагностики воспитанников дошкольных групп

- (Физическое развитие) [Электронный ресурс] // Мониторинги в системе дошкольного образования. URL: http://mcko.ru/pages/preschool_education (дата обращения: 05.03.2019)
11. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. 5-е изд. М.: ТЦ Сфера, 2014. 161 с.
12. Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1985. 271 с.
13. Крылова Н.М. Детский сад — Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности / Науч. ред. Л.В. Тимошенко. 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. М.: ТЦ Сфера, 2014. 264 с.
14. Никитина Т.А. Педагогическая диагностика детей в соответствии с ФГОС ДО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015. № 5. С. 4—9.
15. Пензулаева Л.И. Физкультурные занятия с детьми 5—6 лет: Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1988. 143 с.
16. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 208 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 713 с.
18. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. М.: Мозаика-Синтез, 2000. 255 с.
19. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М.: Госполитиздат, 1947. 647 с.
20. Сорокова М.Г. Математические методы в психологии: непараметрическая статистика: Учебное пособие. М.: МГППУ, 2011. 281 с.
21. Шишкина В.А. Двигательное развитие дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. Мозырь: Белый ветер, 2014. 133 с.

Psychological and Pedagogical Assessment of Movement Development in Children of 5–7 years¹

Gorshkova E.V.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

e-gorshkova@yandex.ru

Ryzhova E.Yu.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

sakura73@inbox.ru

The paper describes a research on the methods of psychological and pedagogical assessment of movement development in children of 5–7 years. The importance of creating a set of methods for identifying the actual motor development in children is discussed. According to the hypothesis, new types of movements (which appear at this age) and how children carry them out can become the basis of psychological and pedagogical assessment of motor development in children aged 5 to 7 years. The paper outlines the principles underlying the choice of movements for diagnostic purposes and provides data of the experimental study of movement in 100 children aged 5–7 and its comparison to the data of pedagogical monitoring. In the final part the paper discusses the perspectives of applying the described methods of psychological and pedagogical assessment of motor development - as more informative (basing on the revealed developmental features) and as more effective (less time-consuming).

Keywords: development of movements, psychological and pedagogical assessment, diagnostics.

References

1. Bernshtein N.A. O lovkosti i eye razvitiu [About agility and its development]. Moscow: Fizkultura i sport, 1991. 288 p.
2. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. In Mesh'eryakov B., Zinchenko V. (eds.). Saint-Petersburg: Praim-Evroznak, 2003. 672 c.
3. Burlakova I.A. Teoriya i praktika sovremennogo otechestvennogo doshkol'nogo obrazovaniya [Theory and practice of modern domestic pre-school education].

Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 35–43. doi:10.17759/pse.2015200305 (In Russ.; abstr. in Engl.).

4. Gorshkova E.V. Razvitiye motoriki u doshkol'nikov: Uchebnoe posobie [Development of motor skills in preschool children: Textbook]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii Klub», 2017. 76 p.

5. Gurevich M.O., Ozeretskii N.I. Metodika issledovaniya motoriki [Methods of motility research].

For citation:

Gorshkova E.V., Ryzhova E.Yu. Psychological and Pedagogical Assessment of Movement Development in Children of 5–7 years. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 85–94. doi: 10.17759/pse.2019240308 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Gorshkova Elena Viktorovna*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Researcher, Institute of Childhood, Family and Education Studies, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: e-gorshkova@yandex.ru

** *Ryzhova Elena Yurievna*, Graduate Student, Moscow State University of Psychology & Education; Teacher, School №1466 named after Nadezhda Rusheva, Moscow, Russia. E-mail: sakura73@inbox.ru

¹ This paper is based on the master's thesis completed by E.Yu. Ryzhova in 2018 under the academic supervision of E.V. Gorshkova (PhD) within the "Psychology and Pedagogy of Preschool Child Development" programme, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education.

- Psikhomotorika [Psychomotor-ability]*. Chast' vtoraya. Moscow-Leningrad: Gos. med. Publ., 1930. 172 p.
6. Detstvo: Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Childhood: Approximate educational program of preschool education]. Babayeva T.I. (eds.). Saint-Petersburg: OOO «Pabl. «Detstvo-PRESS», 2014. 280 p.
7. Zagrevskaya A.I., Sosunovsky V.S., Zalmezha T.N. Psikhomotornye osobennosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Psychomotor Features in Preschool Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 13—21. doi: 10.17759/pse.2018230502 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zaporozhets A.V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [The development of voluntary movements]. In Davydov V.V. (eds.), *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]*. In 2 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika, 1986. 299 p.
9. Zaporozhets A.V. Psikhologicheskoe izuchenie razvitiya motoriki rebenka-doshkol'nika [Psychological study of the development of motor skills of a preschool child]. In Leont'yev A.N. (eds.), *Voprosy psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta [Questions of psychology of the child of preschool age]*. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1995, pp. 112—122.
10. Instrumentarii dlya provedeniya pedagogicheskoi diagnostiki vospitannikov doshkol'nykh grupp (Fizicheskoe razvitie) [Elektronnyi resurs] [Tools for pedagogical diagnostics of preschool children (Physical development)]. *Monitoring v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya [Monitoring in the system of preschool education]*. Available at: http://mcko.ru/pages/preschool_education.
11. Istoki: Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Sources: Approximate educational program of preschool education]. 5-e izd. Moscow: TTs Sfera, 2014. 161 p.
12. Keneman A.V., Khukhlayeva D.V. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta [Theory and methods of physical education of preschool children]. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 271 p.
13. Krylova N.M. Detskii sad — Dom radosti. Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya innovatsionnogo, tselostnogo, kompleksnogo, integrativnogo i kompetentnostnogo podkhoda k obrazovaniyu, razvitiyu i samorazvitiyu doshkol'nika kak nepovtorimoi individual'nosti [Kindergarten — a House of joy. Approximate educational program of preschool education innovative, holistic, complex, integrative and competence-based approach to education, development and self-development of preschool children as a unique personality]. Timoshenko L.V. (ed.). 3-e izd., pererab. i dop. v sootvetstvii FGOS DO. Moscow: TTs Sfera, 2014. 264 p.
14. Nikitina T.A. Pedagogicheskaya diagnostika detei v sootvetstvii s FGOS DO [Pedagogical diagnostics of children in according with the FSES PE]. *Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya [Directory of senior preschool teacher]*, 2015, no. 5, pp. 4—9.
15. Penzulayeva L.I. Fizkul'turnye zan'atiya s det'mi 5—6 let: Posobie dlya vospitatelya detskogo sada [Physical education classes with children 5—6 years.: Guide for teachers of Kindergarten]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 143 p.
16. Programma vospitaniya i obucheniya v detskom sadu [The program of education and training in kindergarten]. Vasilyeva M.A. (eds.). 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Mozaika-Sintez, 2005. 208 p.
17. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Basics of General psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 713 p.
18. Runova M.A. Dvigatel'naya aktivnost' rebenka v detskom sadu: Posobie dlya pedagogov doshkol'nykh uchrezhdenii, prepodavatelei i studentov pedvuzov i kolledzhey [Motor activity of the child in kindergarten: Guide for teachers of preschool institutions, teachers and students of pedagogical institutes and colleges]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2000. 255 p.
19. Sechenov I.M. Izbrannye filosofskie i psikhologicheskie proizvedeniya [Selected philosophical and psychological works]. Moscow: Gospolitizdat, 1947. 647 p.
20. Sorokova M.G. Matematicheskie metody v psikhologii: neparametricheskaya statistika. Uchebnoe posobie [Mathematical methods in psychology: nonparametric statistics. Textbook]. Moscow: MGPPU, 2011. 281 p.
21. Shishkina V.A. Dvigatel'noye razvitiye doshkol'nika: posobie dlya pedagogov uchrezhdenii doshkol'nogo obrazovaniya [Motor development of preschool children: a guide for teachers of preschool education institutions]. Mozyr': Belyi veter, 2014. 133 p.

Разработка и апробация методик диагностики предрасположенности к формированию однозначного или многозначного контекста

Хохлов Н.А.*,

Центр тестирования и развития
«Гуманитарные технологии»,
Москва, Россия,
nkhokhlov@psychmsu.ru

Ласьков Г.Д.**,

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
laskov.msu@yandex.ru

Представлены материалы, отражающие авторское видение проблемы создания методик измерения личностной и познавательной предрасположенности к формированию однозначного или многозначного контекста (ПФК). В соответствии с концепцией В.С. Ротенберга выдвигается предположение о связи ПФК с функциональной мануальной асимметрией. Обсуждаются четыре теста: один предназначен для измерения личностной ПФК, другие три — для измерения познавательной ПФК. Выборки апробации — от 160 до 736 респондентов. Для всех методик вычислены синхронная надежность (0,67—0,93) и надежность—согласованность (0,72—0,93), для двух из них — тест-ретестовая надежность (0,47—0,91). Обращается внимание на то, что вариативность личностной ПФК на 21,7% объясняется выраженностью личностных черт «замкнутость—общительность» и «конкретность—абстрактность». Личностная и познавательная ПФК взаимосвязаны, но имеют большую долю специфичности. Функциональная мануальная асимметрия слабо связана с личностной ПФК (не более 1,5% общей дисперсии) и не связана с познавательной ПФК.

Ключевые слова: свойство личности, познавательная стратегия, функциональная межполушарная асимметрия, мануальная асимметрия, полушарная специализация.

Для цитаты:

Хохлов Н.А., Ласьков Г.Д. Разработка и апробация методик диагностики предрасположенности к формированию однозначного или многозначного контекста // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 95—107. doi: 10.17759/pse.2019240309

* Хохлов Никита Александрович, кандидат психологических наук, клинический психолог, нейропсихолог, психолог-разработчик научно-методического отдела Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва, Россия. E-mail: nkhokhlov@psychmsu.ru

** Ласьков Глеб Дмитриевич, студент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: laskov.msu@yandex.ru

Актуальной проблемой психологического изучения функциональной межполушарной асимметрии (ФМА) головного мозга является обнаружение и исследование специфических функций левого и правого полушарий. К концу XX века в нейробиологии и психофизиологии было описано множество дихотомий полушарной специализации, например: вербальное—невербальное, время—пространство, анализ—синтез, сукцессивное—симультанное, абстрактное—конкретное и др. Между тем многие исследователи склонны критически относиться к нарастающему числу выделяемых дихотомий полушарной специализации. Увлечение поиском новых дихотомий было названо С. Спрингер и Д. Дейчем «дихотоманией» [6], что отражает неоправданность подобного подхода к изучению функций полушарий. В связи с этим особого внимания заслуживают концепции, способные содержательно объединить ранее описанные дихотомии путем нахождения более общих принципов работы каждого из полушарий.

Одной из таких концепций является система взглядов В.С. Ротенберга [3; 4; 5; 9]. По его мнению, в основе полушарной специализации лежит возможность создавать однозначный или многозначный контекст. Левое полушарие из всего обилия реальных и потенциальных связей выбирает немногие внутренне непротиворечивые, не исключающие друг друга и на основе этого формирует однозначный контекст, понимаемый всеми одинаково. Это необходимо для успешного общения людей между собой. Кроме того, левое полушарие выделяет высоковероятные события и формулирует закономерности появления сигналов. Правое полушарие, «схватывая» реальность во всей противоречивости и неоднозначности связей, формирует многозначный контекст, который не поддается исчерпывающему объяснению в традиционной системе общения. В ситуации неопределенности правое полушарие оценивает среду и прогнозирует маловероятные события.

Хотя данная концепция была впервые предложена почти 40 лет назад, не было предпринято существенных попыток проверить ее на эмпирическом уровне. Обусловлено это,

прежде всего, отсутствием психодиагностических методик, позволяющих операционализировать конструкт «однозначный—многозначный контекст». В связи с этим мы задались целью провести психометрическую разработку и апробацию методик измерения личностной и познавательной предрасположенности к формированию однозначного или многозначного контекста (ПФК), а также проверить, связана ли эта предрасположенность с мануальной асимметрией как с одним из видов ФМА.

Личностная предрасположенность к однозначному или многозначному контексту

Для измерения личностной ПФК в 2013 г. была составлена первая версия опросника из 32 пунктов. В создании вопросов приняли участие студенты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, знакомые с концепцией В.С. Ротенберга. После первичной апробации теста, проведенной с привлечением 170 респондентов, из теста были удалены 12 вопросов, характеризующиеся низкой надежностью. Апробация второй версии теста была проведена в 2016—2018 гг. с участием 736 респондентов в возрасте от 17 до 67 лет ($34,1 \pm 10,8$), из них 584 женщины и 152 мужчины. Все респонденты выполняли задания методики в электронном виде, будучи участниками Клуба испытателей тестовых технологий (www.testbytest.ru) — проекта Инновационного центра «Гуманитарные Технологии». По результатам вторичной апробации тест был уменьшен еще на 3 вопроса. Далее первичное выполнение теста на личностную ПФК данной выборкой обозначается I-Л.

Одновременно с прохождением разработываемого теста респонденты заполняли опросник функциональной мануальной асимметрии «МГУ-2013» [8]. Данная психометрическая методика состоит из 23 утверждений, описывающих выполнение предметных действий правой или левой рукой. Сырые баллы переводятся в стандартизированные z-оценки (0 ± 1), что позволяет количественно оценить выраженность праворукокости—леворукокости.

Финальная версия теста состояла из 18 пунктов основной шкалы, 3 вопросов—дис-

тракторов, снижающих влияние Я-концепции тестируемого на достоверность результатов теста, и 10 вопросов шкалы социальной желательности, типичных для личностных тестов. Использование шкалы социальной желательности не является обязательным, далее в этой статье она не рассматривается; отметим только, что основная шкала обладает дискриминантной валидностью по отношению к шкале лжи. Все вопросы предъявляются в случайном порядке, варианты ответа также предъявляются в случайном порядке без указания номера варианта ответа.

Инструкция к тесту: «Вам предстоит ответить на 21 вопрос. Нужно выбрать один из двух

предложенных вариантов ответа. Будьте открытыми, долго не раздумывайте над содержанием вопросов, давайте естественный ответ, который первым придет вам в голову. Помните, что нет “хороших” или “плохих” ответов».

Синхронная надежность (альфа Кронбаха) основной шкалы составила 0,69. Корреляция между четными и нечетными пунктами теста равна 0,57 ($p < 0,001$), после поправки Спирмена—Брауна надежность—согласованность теста составляет 0,72. В табл. 1 приведены значения точно-бисериальной корреляции каждого пункта с суммарным баллом по шкале. Во всех вопросах для удобства читателя ключевым ответом является первый.

Таблица 1

Вопросы теста на личностную ПФК и их надежность

№	Текст вопроса	Корреляция с суммарным баллом
Основная шкала		
1	Когда мне задают вопрос, я стараюсь... — высказать несколько предположений, каждое из которых по-своему верно — дать однозначный, непротиворечивый ответ	0,39
2	Я предпочитаю книги, прочитав которые... — можно по-разному проинтерпретировать изложенный сюжет — можно дать однозначную трактовку изложенного сюжета	0,5
3	Знакомясь с новым человеком, я обычно... — стремлюсь узнать его с разных сторон и в разных ситуациях — стараюсь отнести его к определенной категории, типу людей	0,36
4	Услышав высказывание, которое мне не совсем понятно, я стараюсь... — продумать разные трактовки высказывания и прийти к выводу о его многозначности — вычленив самое главное и сделать однозначный вывод о смысле высказывания	0,41
5	Попадая в новую компанию, я стараюсь... — вести себя неоднозначно, чтобы окружающие не могли предсказать мое поведение — вести себя последовательно, чтобы новые знакомые сразу поняли, что я за человек	0,37
6	В школе мне больше нравились задания, которые... — предполагали сравнение нескольких позиций — требовали конкретного и однозначного ответа	0,51
7	Я больше люблю задачи, в которых... — есть несколько правильных ответов — есть только один правильный ответ	0,48
8	Я считаю, что у каждой поговорки... — есть несколько смыслов, которые по-разному проявляются в контексте разных высказываний — есть один основной смысл, постоянный при употреблении в любой ситуации	0,52
9	В моем представлении о мире преобладают... — многочисленные и часто противоречивые связи между предметами и явлениями — немногочисленные и в основном непротиворечивые связи между предметами и явлениями	0,35
10	Если мне кажется, что в утверждениях собеседника есть несостыковки и ошибки, я обычно...	0,35

№	Текст вопроса	Корреляция с суммарным баллом
	— не придаю этим несостыковкам большого значения, т.к. понимаю, что предмет разговора может обсуждаться с разных позиций — мысленно упрощаю его формулировки, чтобы вписать его слова в рамки своих представлений о предмете разговора	
11	Если я узнаю, что человек, к которому я хорошо отношусь, совершил неблагоприятный поступок, я обычно... — не делаю однозначных выводов, понимая, что одно другому не мешает — стараюсь переосмыслить это и понять, хороший он все-таки человек или плохой	0,29
12	В пословице «Молодец на овец, а на молодца и сам овца» есть только один смысл? — нет — да	0,31
13	Я часто нахожу привычным вещам необычное применение. — да — нет	0,43
14	Посмотрев фильм, я часто думаю о том, что режиссер хотел передать некий глубинный смысл, который с трудом поддается словесному выражению. — да — нет	0,31
15	В своей речи я часто использую язык образов, метафоры и сравнения. — да — нет	0,39
16	Когда я оказываюсь свидетелем спора двух людей, то обычно невольно принимаю сторону одной из сторон. — нет — да	0,32
17	Мне больше нравятся поэты и писатели, произведения которых... — многозначны, содержат множество смысловых слоев, оставляют простор для воображения — написаны понятным языком и поддаются однозначной трактовке	0,51
18	Мне больше нравятся преподаватели, которые, рассказывая о каком-либо явлении... — преподносят различные точки зрения, не указывая, какая из них наиболее правильная — последовательно доказывают позицию, которая представляется им верной	0,41
Вопросы-дистракторы		
1	Мне нравятся красные розы. — нет — да	0,08
2	Когда я вижу, что человек невнимательно меня слушает, я обычно... — открыто заявляю ему о том, что мне это не нравится — стараюсь сменить тему разговора	-0,08
3	Я могу долго в задумчивости сидеть на месте. — нет — да	-0,06

Чем выше балл, тем выше предрасположенность личности к многозначному контексту. Распределение суммарного балла значимо не отличается от нормального, асимметрия составляет -0,1, эксцесс — -0,42. Среднее значение и стандартное отклонение: 10,4±3,4. Нормальность распределения позволяет пользоваться линейной стандартизацией.

Балл по тесту не связан ни с возрастом, ни с полом.

Тест-ретестовая надежность по результатам повторного тестирования через 1,5—2 года 162 человек при выполнении одного комплекта методик (II-Л) составила 0,63 ($p < 0,001$), 129 человек при выполнении другого комплекта методик (III-Л) — 0,71 ($p < 0,001$). Тест-ретестовая

надежность по результатам повторного тестирования 148 человек в течение двух недель (II-Л и III-Л) составила 0,91 ($p < 0,001$).

Для исследования валидности использовались результаты теста «11 личностных факторов», разработанного в Лаборатории «Гуманитарные Технологии» в 2011 году О.Н. Бардиной и Т.А. Пресновой (<https://psytest.ht-lab.ru/katalog-testov/lichnost/11ff/>). В выборку валидизации вошли 68 человек, выполнившие оба теста. Обнаружено, что предрасположенность личности к многозначному контексту связана с общительностью ($r=0,31$, $p=0,012$), уравновешенностью ($r=0,25$, $p=0,044$), любознательностью ($r=0,27$, $p=0,029$) и абстрактностью ($r=0,43$, $p < 0,001$). Соответственно, предрасположенность личности к однозначному контексту связана с замкнутостью, тревожностью, интеллектуальной сдержанностью и конкретностью. При построении модели множественной регрессии методом пошагового отбора в обратном направлении удается объяснить 21,7% дисперсии исследуемого конструкта, причем значимыми предикторами выступают только замкнутость—общительность и конкретность—абстрактность. Таким образом, личностная ПФК оказывается связанной со свойствами личности, являющимися проявлениями разных факторов Большой пятерки личностных черт, и не может быть полностью сведена к какой-либо одной характеристике. Это подтверждает

правомерность выделения ПФК как отдельного психологического конструкта.

Познавательная предрасположенность к однозначному или многозначному контексту

ПФК можно рассматривать не только как личностную черту, но и как особенность переработки информации (познавательную стратегию). Если личностная ПФК относится к сфере социальных отношений и характеризует склонность к однозначности или многозначности в различных видах коммуникации, то познавательная ПФК имеет много общего с когнитивным стилем. При этом в отличие от когнитивного стиля познавательная ПФК скорее проявляется не на перцептивной стадии переработки информации, а при ее смысловом анализе.

В 2017 г. были подготовлены два комплекта методик, выполнявшиеся респондентами последовательно в течение двух недель. Один комплект (II) включил в себя описанный выше тест на личностную ПФК (II-Л) и два варианта теста на познавательную ПФК (II-П-1-1 и II-П-2). Другой комплект (III) также включил в себя тест на личностную ПФК (III-Л) и два варианта теста на познавательную ПФК (III-П-1-2 и III-П-2). Тесты II-П-2 и III-П-2 были одинаковыми, но предъявлялись после разных модификаций другого теста (II-П-1-1 и III-П-1-2). В табл. 2 приведено описание комплектов методик.

Таблица 2

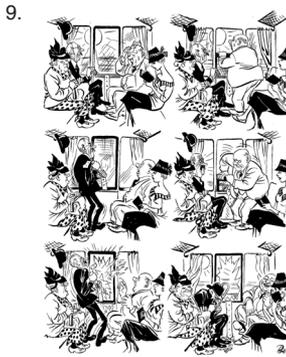
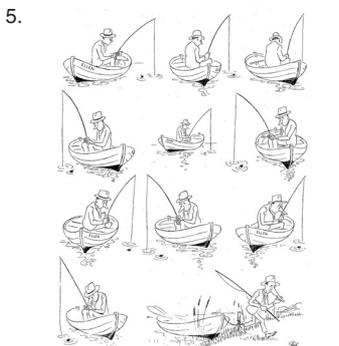
Комплекты методик, использовавшиеся в исследовании

Комплект	Методики	Объем выборки	Годы выполнения
I	I-Л — тест на личностную ПФК	736	2016—2018
	Опросник функциональной мануальной асимметрии «МГУ-2013»		
II	II-Л — тест на личностную ПФК	244	2017
	II-П-1-1 — тест на познавательную ПФК с сочинением своих рассказов		
	II-П-2 — тест на оценку степени многозначности сюжетных картинок		
III	III-Л — тест на личностную ПФК	160	2017
	II-П-1-2 — тест на познавательную ПФК с выбором готовых названий рассказов		
	III-П-2 — тест на оценку степени многозначности сюжетных картинок		

Во всех тестах на познавательную ПФК использовались 15 черно-белых сюжетных картинок, подготовленных для исследования на основе оригинальных изображений (1—4 [2]; 5—11 [1]; 12—15 [7]) — рис. 1—15.

Методика II-П-1-1 содержала следующую инструкцию: «Вам будут предъявляться сюжетные картинки. Внимательно рассмотрите картинку и постарайтесь составить по ней

осмысленный рассказ. Если картинка состоит из нескольких фрагментов, просматривайте их слева направо и сверху вниз. По некоторым картинкам можно составить только один рассказ, по другим — от 2 до 5. Сколько разных по сюжету рассказов вы можете составить? Обратите внимание, что не по всем картинкам можно составить более одного рассказа. При составлении нескольких рассказов убедит-



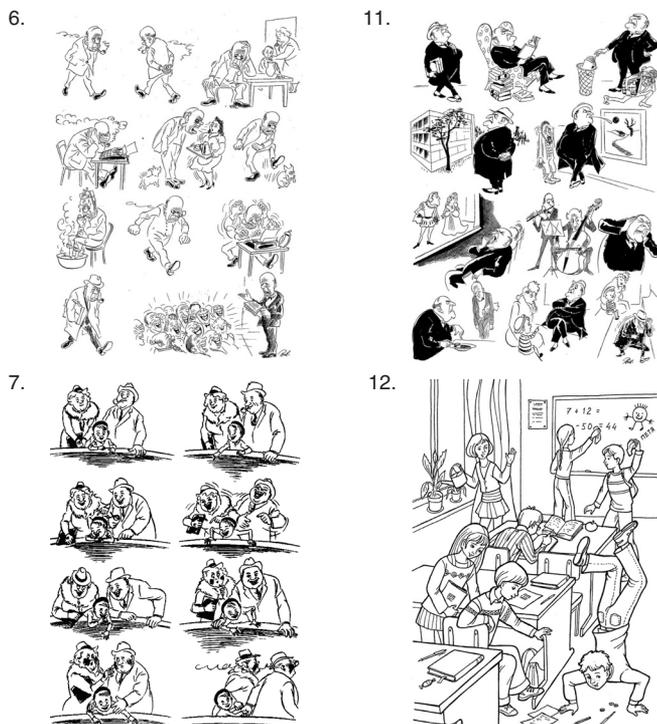


Рис. 1—15. Стимульные материалы для тестов на познавательную ПФК

теть, что сюжеты действительно существенно отличаются друг от друга». Респондентам в случайном порядке по одной предъявлялись все сюжетные картинки и задавался вопрос «Сколько разных рассказов можно составить по этой картинке?» с вариантами ответа от 1 до 5. В качестве суммарного балла по тесту подсчитывалось общее число рассказов по всем картинкам. Чем выше балл, тем выше познавательная предрасположенность к формированию многозначного контекста.

Тест апробирован на выборке из 244 человек в возрасте от 17 до 77 лет ($35,6 \pm 11,8$), из них 188 женщин и 56 мужчин. Распределение суммарного балла значимо отличается от нормального, асимметрия составляет 0,86, эксцесс — 0,48. Среднее значение и стандартное отклонение: $33,6 \pm 11,8$. В связи с ненормальностью распределения сырых баллов не рекомендуется использовать линейную стандарти-

зацию. В Приложении к статье мы приводим таблицу (табл. А) соответствия сырого балла z-оценкам, полученную с помощью процентильной стандартизации (принудительной нормализации). Здесь и далее под процентилем понимается сумма процента испытуемых, имеющих значение меньше заданного, и половины процента испытуемых, имеющих заданное значение. Процентильные оценки переводятся в стандартную шкалу с помощью функции обратного нормального распределения.

Синхронная надежность составила 0,88. Корреляция между четными и нечетными пунктами теста — 0,82 ($p < 0,001$), после поправки Спирмена-Брауна надежность—согласованность теста равна 0,9.

Другая версия методики (III-П-1-2) содержала инструкцию: «Вам будут предъявляться сюжетные картинки. Внимательно рассмотрите картинку и прочитайте варианты названий

рассказов. Если картинка состоит из нескольких фрагментов, просматривайте их слева направо и сверху вниз. Подумайте, рассказы с какими названиями можно составить по картинке. По некоторым картинкам можно составить только один рассказ, по другим — от 2 до 6. Обратите внимание, что не по всем картинкам можно составить более одного рассказа. При выборе нескольких названий убедитесь, что соответствующие сюжеты действительно существенно отличаются друг от друга».

Респондентам в случайном порядке по одной предъявлялись все сюжетные картинки, каждая из них сопровождалась 6 вариантами названий с возможностью множественного выбора (табл. 3). Суммарный балл вычисляется как общее число выбранных названий по всем картинкам. Чем выше балл, тем выше познавательная предрасположенность к формированию многозначного контекста.

Тест апробирован на выборке из 160 человек в возрасте от 18 до 77 лет ($37 \pm 12,9$), из них

Таблица 3

Варианты названий рассказов для методики исследования познавательной ПФК (III-П-1-2)

№ сюжетной картинки	Варианты названий рассказов
1	<ul style="list-style-type: none"> — Не будь безразличным к бездомным собакам! — Решил украсть собаку товарища — Выгул — Дрессировка собаки — Охраняет беспечного хозяина — Обмен портфеля на кость
2	<ul style="list-style-type: none"> — Да не бойся ты! Это всего лишь ящерица! — Выросло не то, что сажали осенью — Досталось гнилое яблоко — В этой лейке — мертвая вода! — Безответственный брат — Это, Маша, конопля у нас растет
3	<ul style="list-style-type: none"> — Разбил мячом вазу — Играл дома в мяч и попал в отца с чашкой — Вернулся из деревни и пополнел — Семья смотрит квартиру перед покупкой — Папа, пошли играть! — Раскрыл тайну
4	<ul style="list-style-type: none"> — Какой красивый цветок! — Кольцо упало — Здесь и будем нырять! — Притча о коварной женщине — Не справился с управлением — Лодка прохудилась
5	<ul style="list-style-type: none"> — Съел весь улов — Самовнушение — Браконьер — Имитатор для инспекции — Забыл дома приманку — От себя не убежишь — совесть нагонит
6	<ul style="list-style-type: none"> — Творческий кризис — Будни юмориста — Позорный отчет о работе — Насыщенный день — Поспешишь — людей насмешишь — Человек со смешным голосом

№ сюжетной картинки	Варианты названий рассказов
7	<ul style="list-style-type: none"> — В цирке — Показ мод — Просмотр семейной кинохроники — Незнакомый мужчина пристает к мальчику — Случай на балконе — Узнали в других себя
8	<ul style="list-style-type: none"> — Попугай сбежал от хозяйки — Попугай приучил бабушку к матерной лексике — Бабушка съела попугая — Пьяный попугай — Бабушка перекупила бизнес — Рассказал подробности
9	<ul style="list-style-type: none"> — Конкуренты в поезде — Внезапный камень в окно — Жестокий розыгрыш — Забыли про занавески — Конфликт поколений — Ищите женщину!
10	<ul style="list-style-type: none"> — Рекламный агент — Дядя вернулся — Когда живешь с родителями — У начальника в доме ремонт — Коммунальная квартира — Метафора вредных привычек
11	<ul style="list-style-type: none"> — Будни кинокритика — Начальник на работе и в жизни — Встал не с той ноги — Боязнь детей — Перфекционист — В своем глазу бревна не заметил
12	<ul style="list-style-type: none"> — Если бы учителя были детьми — Обычная перемена — Учитель вышел из класса — Модель современного инфантилизованного общества — Уборка в классе — Мечты Пети во время контрольной
13	<ul style="list-style-type: none"> — Забыл текст — Репетиция концерта — Разбил реквизит — Быть отличницей — значит быть королевой — Я что, должен это делать?! — Актер не пришел
14	<ul style="list-style-type: none"> — Урок ботаники — Скучная замена урока — Влюбился в учительницу — Внимательные ученики — Критика оторванности современного образования от реального мира — Ваня, к доске!
15	<ul style="list-style-type: none"> — Зимние каникулы — Вместо школьных уроков — За секунду до драки — Любишь кататься — люби и саночки возить — Гонки на санках — Игра в дуэль

131 женщина и 29 мужчин. Распределение суммарного балла значительно отличается от нормального, асимметрия составляет 0,78, эксцесс — 0,34. Среднее значение и стандартное отклонение суммарного балла: $32,1 \pm 12,5$. Рекомендуем использовать таблицу соответствия сырого балла z-оценкам, полученную с помощью принудительной нормализации (Приложение, табл. Б).

Синхронная надежность составила 0,93. Корреляция между четными и нечетными пунктами теста — 0,87 ($p < 0,001$), после поправки Спирмена—Брауна надежность—согласованность теста составляет 0,93.

Еще одна версия методики (II-П-2 и III-П-2) сопровождалась инструкцией: «Вам будут предъявлены те же сюжетные картинки, по которым вы составляли рассказы. Оцените степень их однозначности—многозначности. Однозначность предполагает определенность, наличие одного смыслового значения, недвусмысленность, ясность. Многозначность — наличие нескольких значений, возможность различной трактовки в разных контекстах, многообразии толкований». Все сюжетные картинки предъявлялись в случайном порядке по одной с вопросом «Однозначна или многозначна эта картинка?» и возможностью градуированного выбора от 1 (однозначна) до 5 (многозначна). Итоговый балл вычисляется как сумма баллов по всем картинкам. Чем выше балл, тем выше познавательная предрасположенность к формированию многозначного контекста.

Тест апробирован на выборке из 244 человек в возрасте от 17 до 77 лет ($35,6 \pm 11,8$), из них 188 женщин и 56 мужчин. Распределение суммарного балла значительно не отличается от нормального, асимметрия составляет 0,13,

эксцесс — 0,3. Среднее значение и стандартное отклонение суммарного балла: $45,6 \pm 9,3$. Нормальность распределения позволяет пользоваться линейной стандартизацией.

Синхронная надежность составила 0,67. Корреляция между четными и нечетными пунктами теста — 0,61 ($p < 0,001$), после поправки Спирмена—Брауна надежность—согласованность теста составляет 0,76. Тест—ретестовая надежность по результатам повторного тестирования 148 человек в течение двух недель составила 0,47 ($p < 0,001$).

Ни по одной из методик исследования познавательной ПФК не обнаружено значимой связи с полом и возрастом.

Связь личностной и познавательной предрасположенности к однозначному или многозначному контексту между собой и с функциональной мануальной асимметрией

Исследование связей между результатами выполнения разработанных методик (табл. 4) позволяет говорить о том, что все они в целом измеряют один конструкт, однако личностная и познавательная ПФК имеют свою специфику (связи между результатами измерения одного вида ПФК сильнее, чем между результатами измерения разных видов ПФК). Корреляция между латентными переменными, стоящими за личностной ПФК и познавательной ПФК, составляет 0,33 ($p = 0,005$).

Для проверки предположения, согласно которому ПФК связана с функциональной мануальной асимметрией, результаты выполнения всех тестов на ПФК были сопоставлены с результатами выполнения опросника МГУ-

Таблица 4

Корреляции между результатами выполнения тестов на личностную и познавательную ПФК

	II-П-1-1	II-П-2	III-Л	III-П-1-2	III-П-2
II-Л	0,31*** (n = 244)	0,22*** (n = 244)	0,91*** (n = 148)	нет связи	0,16* (n = 148)
II-П-1-1	—	0,54*** (n = 244)	0,38*** (n = 148)	0,39*** (n = 148)	0,35*** (n = 148)
II-П-2		—	0,24** (n = 148)	0,32*** (n = 148)	0,47*** (n = 148)
III-Л			—	0,18* (n = 160)	0,21* (n = 160)
III-П-1-2				—	0,63*** (n = 160)

Примечание. *** — $p < 0,001$ ** — $p < 0,01$ * — $p < 0,05$

2013. Статистически значимая связь обнаружена только в отношении I-Л: $r=0,12$, $n=736$, $p=0,002$. Детальное изучение связи между переменными показывает, что она чуть лучше объясняется квадратичной функцией ($R^2=0,015$), поскольку наибольшая предрасположенность к многозначному контексту наблюдается у амбидекстров. Дисперсионный анализ при этом не выявляет значимых различий между группами левшей, амбидекстров и правой. Таким образом, вариативность мануальной асимметрии объясняет вариативность личностной ПФК не более чем на 1,5%. Фактически это означает, что связь между мануальной асимметрией и личностной ПФК отсутствует. Результаты выполнения тестов на познавательную ПФК с функциональной мануальной асимметрией также не связаны.

Заключение

Для операционализации конструкта «однозначный—многозначный контекст», предложенного В.С. Ротенбергом в качестве основной дихотомии полушарной специализации, разработаны четыре тестовые методики. Первая из них предназначена для диагностики личностной ПФК, остальные — для диагностики познавательной ПФК. Предполагается, что личностная ПФК характеризует склонность к однозначности или многозначности во взаимодействии с людьми, а познавательная ПФК представляет собой стратегию смыслового анализа информации. В результате апробации методик получены тестовые нормы, позволяющие переводить сырые баллы в

стандартизированные оценки. Все методики обладают необходимым уровнем надежности.

Исследование валидности методики измерения личностной ПФК показало, что предрасположенность к формированию многозначного контекста не может быть полностью сведена к основным личностным чертам, однако 21,7% ее вариативности объясняется вариативностью общительности и абстрактности. Познавательная ПФК обладает своей спецификой; лишь около 11% ее дисперсии объясняется дисперсией личностной ПФК. В будущем планируется получить дополнительные сведения о валидности тестов на познавательную ПФК путем исследования связи этого конструкта с когнитивными стилями.

Обнаружено, что функциональная мануальная асимметрия слабо связана с личностной ПФК (не более 1,5% общей дисперсии) и не связана с познавательной ПФК. Следовательно, ПФК не может рассматриваться в качестве фундаментальной дихотомии полушарной специализации (это не исключает самостоятельной ценности исследуемого конструкта). В дальнейшем возможно сопоставление ПФК с другими видами ФМА (например, слуховой, зрительной).

Разработанные нами методики обладают достаточными психометрическими характеристиками и могут использоваться как в научных исследованиях, так и в практической психодиагностике. Представляется перспективной оценка склонности к однозначному или многозначному контексту при проведении психотерапии.

Литература

1. Бидstrup Х. 200 лучших работ. Рисунки. М.: Издательский Дом Мещерякова, 2007. 208 с.
2. Нищева Н.В. Тексты и картинки для автоматизации и дифференциации звуков разных групп: Учебно-методическое пособие. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015. 112 с.
3. Ротенберг В.С. Слово и образ: проблема контекста // Вопросы философии. 1980. № 4. С. 152—155.
4. Ротенберг В.С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. М.: Центр Гуманитарной Литературы «РОН», 2001. 256 с.
5. Ротенберг В.С. Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез // Руководство по

- функциональной межполушарной асимметрии / Под ред. В.Ф. Фокина и др. М.: Научный мир, 2009. С. 164—184.
6. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга: пер. с англ. М.: Мир, 1983. 256 с.
7. Узорова О., Нефедова Е. Раскрась и составь сочинения по картинкам. 2 класс. М.: Издательство Астрель; Тверь: Издательство АСТ, 2007. 16 с.
8. Хохлов Н.А., Большакова С.П., Ковязина М.С., Ениколопова Е.В. Опросник функциональной мануальной асимметрии «МГУ-2013»: методическое руководство. М.: Генезис, 2013. 28 с.
9. Rotenberg V.S. Word and image: The problem of context // Dynamic Psychiatry. 1979. Vol. 59. P. 494—498.

Приложение

Таблица А

Перевод суммарного балла по тесту на познавательную ПФК (с сочинением своих рассказов) в z-оценки

Сырой балл	z	Сырой балл	z	Сырой балл	z
15—16	-2,32	32	0,09	48	1,19
17	-1,81	33	0,19	49	1,27
18	-1,58	34	0,24	50	1,3
19	-1,48	35	0,29	51	1,37
20	-1,39	36	0,35	52—53	1,43
21	-1,27	37	0,42	54	1,49
22	-1,06	38	0,47	55—56	1,58
23	-0,89	39	0,53	57	1,65
24	-0,77	40	0,61	58	1,72
25	-0,66	41	0,69	59	1,84
26	-0,53	42	0,75	60—62	2
27	-0,38	43	0,8	63—66	2,13
28	-0,29	44	0,86	67	2,32
29	-0,22	45	0,95	68—70	2,5
30	-0,13	46	1,05	71—75	2,87
31	-0,03	47	1,1		

Таблица Б

Перевод суммарного балла по тесту на познавательную ПФК (с выбором готовых названий рассказов) в z-оценки

Сырой балл	z	Сырой балл	z	Сырой балл	z
15	-1,86	31	0,07	47	1,09
16	-1,46	32	0,14	48	1,17
17	-1,32	33	0,21	49	1,25
18	-1,23	34	0,25	50	1,32
19	-1,14	35	0,29	51	1,44
20	-0,93	36	0,35	52	1,56
21	-0,75	37	0,45	53	1,62
22	-0,63	38	0,53	54	1,68
23	-0,52	39	0,62	55—56	1,74
24	-0,46	40	0,69	57	1,82
25	-0,41	41	0,77	58—63	1,91
26	-0,34	42	0,84	64	2,08
27	-0,25	43	0,89	65—71	2,35
28	-0,15	44	0,96	72—73	2,73
29	-0,07	45	1,02	74—90*	> 2,73
30	0	46	1,05	* значения в выборке не встречаются	

Development and Approbation of Methods for Diagnostics of Predisposition to Monosemantic or Polysemantic Context Generation

Khokhlov N.A.*,

Centre for Testing and Development "Gumanitarnye Tekhnologii" [Humanitarian Technologies],
Moscow, Russia, nkhokhlov@psychmsu.ru

Laskov G.D.**,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
laskov.msu@yandex.ru

This article focuses on the development of methods to measure personality and cognitive predisposition to monosemantic or polysemantic context generation (PCG). In accordance with the concept of V.S. Rotenberg, we assumed that PCG was connected with manual functional asymmetry. We developed four tests: one was designed to measure personality PCG, the other three measure cognitive PCG. Approbation samples consisted of 160—736 participants. Cronbach's alpha (0.67—0.93) and split-half coefficient (0.72—0.93) were calculated for all tests, for two of them test-retest reliability (0.47—0.91) was measured. Variance of personal PCG on 21.7% is explained by the variance of personality traits "reticence-sociability" and "concreteness-abstractness". Personality and cognitive PCG are interconnected, but they have a fair amount of specificity. Manual functional asymmetry is weakly connected with personal PCG (not more than 1.5% of the common variance) and is not connected with cognitive PCG.

Keywords: personality trait, cognitive strategy, functional interhemispheric asymmetry, manual asymmetry, hemispheric specialization.

References

1. Bidstrup Kh. 200 luchshikh rabot. Risunki. [200 best works. Pictures]. Moscow: Izdatel'skii Dom Meshcheryakova, 2007. 208 p.
2. Nishcheva N.V. Teksty i kartinki dlya avtomatizatsii i differentsiatsii zvukov raznykh grupp: Uchebno-metodicheskoe posobie [Texts and pictures for automation and differentiation of sounds of different groups: Teaching aid]. Saint-Petersburg: OOO "Izdatel'stvo "Detstvo-Press", 2015. 112 p.
3. Rotenberg V.S. Slovo i obraz: problema konteksta [Word and image: the problem of context]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 1980. Vol. 4, pp. 152—155.
4. Rotenberg V.S. Snovideniya, gipnoz i deyatel'nost' mozga [Dreams, hypnosis and brain activity]. Moscow: Tsentr Gumanitarnoi Literatury "RON", 2001. 256 p.
5. Rotenberg V.S. Mezhpolusharnaya asimmetriya, ee funktsiya i ontogenez [Interhemispheric asymmetry, its function and ontogenesis]. In Fokin V.F. et al. (eds.),

- Rukovodstvo po funktsional'noi mezhpolusharnoi asimmetrii* [A manual on functional interhemispheric asymmetry]. Moscow: Nauchnyi mir, 2009, pp. 164—184.
6. Springer S., Deich G. Levyi mozg, pravyy mozg. Asimmetriya mozga: per. s angl. [Left brain, right brain. Brain asymmetry: translation from English]. Moscow: Mir, 1983. 256 p. (In Russ.)
7. Uzorova O., Nefedova E. Raskras' i sostav' sochineniya po kartinkam. 2 klass. [Paint and make a composition based on pictures. 2nd grade]. Moscow: Astrel'; Tver': AST, 2007. 16 p.
8. Khokhlov N.A., Bol'shakova S.P., Kovyazina M.S., Enikolopova E.V. Oprosnik funktsional'noi manual'noi asimmetrii "MGU-2013": metodicheskoe rukovodstvo [The questionnaire of functional manual asymmetry "MSU-2013": methodological guide]. Moscow: Genezis, 2013. 28 p.
9. Rotenberg V.S. Word and image: The problem of context. *Dynamic Psychiatry*, 1979. Vol. 59, pp. 494—498.

For citation:

Khokhlov N.A., Laskov G.D. Development and Approbation of Methods for Diagnostics of Predisposition to Monosemantic or Polysemantic Context Generation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 95—107. doi: 10.17759/pse.2019240309 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Khokhlov Nikita Aleksandrovich, PhD in Psychology, Clinical Psychologist, Neuropsychologist; Developer psychologist at the Scientific and Methodical Department, Centre for Testing and Development "Gumanitarnye Tekhnologii" [Humanitarian Technologies], Moscow, Russia. E-mail: nkhokhlov@psychmsu.ru
Laskov Gleb Dmitrievich, Student, Chair of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: laskov.msu@yandex.ru

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Талантливый исследователь развивающего обучения (к 100-летию со дня рождения Г.И. Минской)

Исаев Е.И.*,

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

Ежкова Н.С.**,

ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
Тула, Россия,
egkovanc@mail.ru

Пазухина С.В.***,

ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
Тула, Россия,
pazuhina@mail.ru

В статье освещаются основные вехи научно-педагогической деятельности Г.И. Минской — видного представителя исследовательского коллектива, разработавшего инновационную систему развивающего обучения в форме учебной деятельности. Отмечается, что свою научную деятельность Г.И. Минская начинала с исследования психологических механизмов развития мышления в дошкольном возрасте. Она выявила важную роль ориентировочно-исследовательской деятельности в смене форм детского мышления. Подчеркивается, что Г.И. Минская стояла у истоков масштабного эксперимента под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова — возглавила эксперимент в школе № 11 г. Тулы. Она внесла свой вклад в выявление психолого-педагогических условий обучения младших школьников решению математических задач с буквенными данными.

Для цитаты:

Исаев Е.И., Ежкова Н.С., Пазухина С.В. Талантливый исследователь развивающего обучения (к 100-летию со дня рождения Г.И. Минской) // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 108—112. doi: 10.17759/pse.2019240310

* Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: eiisaev@yandex.ru

** Ежкова Нина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: egkovanc@mail.ru

*** Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: pazuhina@mail.ru

Ключевые слова: развивающее обучение, развитие мышления, дошкольники, ориентировочно-исследовательская деятельность, учебная деятельность, младшие школьники.

23 сентября 2019 года исполняется 100 лет со дня рождения Галины Ивановны Минской — известного ученого-психолога, талантливого педагога, яркой личности, сотрудника научно-исследовательского коллектива по разработке практики развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.

Г.И. Минская родилась в с. Караичное Волчанского района Харьковской области. В 1924 году вместе с родителями переехала в г. Мелитополь Запорожской области. После окончания в 1934 году Мелитопольской фабрично-заводской семилетки и подготовительных курсов поступила в Мелитопольский государственный педагогический институт на физико-математический факультет. В 1938 году была принята на работу в Мелитопольский библиотечный техникум в качестве преподавателя математики и физики. В этом же году поступила на заочное отделение литературного факультета Мелитопольского государственного педагогического университета.

В августе 1941 года была эвакуирована в г. Хасавюрт в качестве медсестры эвакогоспиталя. С 1942 по 1945 гг. жила и работала в городах Хабаровске и Владивостоке (по месту службы мужа) заведующей библиотекой и преподавателем русского языка на курсах повышения квалификации офицерского состава. В 1945 году вернулась в родной Мелитополь и начала работу в педагогическом институте ассистентом на кафедре педагогики и психологии. В 1946 году в связи с демобилизацией мужа из РККА переехала в г. Тулу и была принята на работу в Тульский государственный педагогический институт им. Л.Н. Толстого ассистентом на кафедру педагогики и психологии, в котором проработала более 60 лет.

Долгие годы она оставалась ведущим психологом, лидером общества психологов Тульской области. Она создала на тульской земле целый ряд экспериментальных площадок и стала для многих педагогов и психологов Учи-

телем и наставником. До конца своей жизни она сохранила верность своим научным интересам, связанным с развитием мышления детей-дошкольников, теоретического мышления школьников, проблемами развития когнитивных действий и т.д.

Научная деятельность Г.И. Минской началась в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Под руководством А.В. Запорожца в декабре 1954 года Галина Ивановна успешно защитила кандидатскую диссертацию по психологии на тему «Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста». На основе серии формирующих экспериментов с детьми дошкольного возраста (участвовали 160 детей 3—7 лет) г. Москвы и г. Тулы было доказано, что в дошкольном возрасте все формы мышления — наглядно-действенное, наглядно-образное и дискурсивное — формируются в выделенной последовательности и в неразрывной связи друг с другом. Было выявлено, что условием перехода от одной формы мышления к другой является использование опыта, приобретенного в процессе ориентировочно-исследовательской деятельности, на основе которой были достигнуты практические результаты. При этом важное значение имеют содержание и форма ориентировочно-исследовательской деятельности. В процессе практического действия с предметами у ребенка складываются более высокие формы ориентировки — от примитивно-хаотической к зрительно-двигательной и далее — к чисто зрительной.

Другим условием перехода на следующую ступень развития мышления выступает речевое общение ребенка с взрослым в процессе практического решения задач. Поэтому специальная организация взрослыми ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка в сочетании с актуализацией речевого общения между участниками совместного действия приводит к значительному повышению эффективности решения задач, что,

в свою очередь, обеспечивает успешность перехода от одной формы мышления к другой. Был сделан важный научный вывод, что наиболее эффективным способом обучения ребенка новому действию является организация взрослому полноценной ориентировки ребенка в задании.

Полученные Г.И. Минской научные результаты исследования детского мышления получили мировое признание. В одном из своих выступлений выдающийся психолог Ж. Пиаже высоко оценил исследование Г.И. Минской, а выявленные ею условия развития мышления в дошкольный период жизни обозначил как «эффект Минской».

В этом же 1954 году Галине Ивановне Минской была присуждена ученая степень кандидата педагогических наук (по психологии). Будучи преподавателем Тульского педагогического университета, Галина Ивановна в течение многих лет активно участвовала в работе Лаборатории психологии детей дошкольного возраста Института психологии АПН РСФСР, руководителем которой был А.В. Запорожец. Она часто выступала на конференциях, участвовала в дискуссиях по актуальным проблемам психологии детства.

В 1959 году Галина Ивановна Минская — активный участник широкомасштабного эксперимента по разработке модели развивающего обучения, возглавляемого Д.Б. Элькониным. Для получения достоверных результатов лонгитюдного генетико-моделирующего эксперимента было организовано обучение младших школьников по разработанным научным коллективом программам в нескольких школах страны. Одной из таких школ была определена школа № 11 г. Тулы. Для решения теоретико-экспериментальных задач Г.И. Минская создала Лабораторию психологии младших школьников при ТГПУ им. Л.Н. Толстого. На протяжении четверти века под ее руководством в школе № 11 проводилась большая исследовательская работа. Областью научных исследований Г.И. Минской в рамках эксперимента стала тема решения задач с буквенными данными, что в тот период развития отечественной на-

чальной школы было поистине революционным шагом.

Экспериментальная работа на уроках математики в начальной школе позволила Г.И. Минской сделать ряд важных выводов.

1. Обучение решению задач с буквенными данными на уроках математики должно заключаться в постижении структуры зависимостей, содержащихся в тексте задачи.

2. Направленность на освоение общего способа решения определенного класса задач дает детям возможность планировать будущие действия в уме; позволяет решать большой круг задач с общими математическими зависимостями; фиксировать такие зависимости в разнообразных моделях и работать с ними как с заместителями реальных математических объектов и их отношений.

3. В специально созданных учебных ситуациях важно учить детей осознать, что такое задача, из каких компонентов она состоит; использовать при решении задачи различные способы моделирования условий — графические, словесно-схематические и др.; понимать, что решить задачу — это значит записать общую формулу получения результата.

Такой подход к решению текстовых задач выполнял не только обучающую функцию, но и имел большое развивающее значение, способствуя формированию у детей действий самоконтроля и самооценки — основных структурных компонентов учебной деятельности. Результаты научных поисков Г.И. Минской внесли серьезный вклад в разработку концепции учебной деятельности.

Проблематика учебной деятельности как центрального направления исследований научного коллектива Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова широко обсуждалась на трех крупнейших всероссийских научных конференциях в г. Туле, руководителями которых были создатели этой теории. На одной из конференций присутствовал и учитель Г.И. Минской — А.В. Запорожец.

В течение многих лет своей научно-педагогической деятельности Г.И. Минская поддерживала научные и личные отношения с

В.П. Зинченко, Л.А. Венгером, Н.Н. Поддъяковым, Ф.А. Сохиным и другими известными отечественными психологами.

Галина Ивановна прожила долгую, наполненную яркими событиями и свершениями жизнь. Она внесла огромный вклад в подготовку педагогов, психологов, научных и научно-педагогических кадров в г. Туле и Тульской области. Она награждена медалями за боевые и трудовые заслуги перед нашим

Отечеством. Одна из аудиторий Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого носит ее имя.

Вот уже восемь лет Галины Ивановны Минской нет среди нас, но жива светлая память о ней, память о ее огромном вкладе в дело образования подрастающих поколений, личная память многих учителей и педагогов-психологов о талантливом педагоге, воспитателе, наставнике.

Talented Researcher of Developmental Education (to the 100-th Anniversary of G.I. Minskaya)

Isaev E.I.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

eisaev@yandex.ru

Ezhkova N.S.**,

Tula state pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia,

egkovanc@mail.ru

Pazukhina S.V.***,

Tula state pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia,

pazuhina@mail.ru

The article highlights the main milestones of the scientific and pedagogical activity of G.I. Minskaya — a prominent representative of the research team that developed an innovative system of developing training in the form of educational activities. It has revealed an important role of tentative research activities in changing the forms of children's thinking. It is emphasized that G.I. Minskaya was at the origins of a large-scale experiment under the leadership of D.B. Elkonin and V.V. Davydov — headed the experiment at school № 11 in Tula. She has contributed to the identification of psychological and pedagogical conditions of teaching younger students to solve mathematical problems with alphabetic data.

Keywords: Developing training, development of thinking, roughly-research activity, of preschool children, educational activities of primary school children, mathematical problems with alphabetic data.

For citation:

Isaev E.I., Ezhkova N.S., Pazukhina S.V. Talented Researcher of Developmental Education (to the 100-th Anniversary of G.I. Minskaya). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 108—112. doi: 10.17759/pse.2019240310 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Isaev Evgeny Ivanovich*, doctor of psychology, Professor of the Department of pedagogical psychology of the faculty of psychology of education of the Moscow state psychological and pedagogical University. E-mail: eisaev@yandex.ru,

** *Ezhkova Nina Sergeevna*, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of psychology and pedagogy of Tula state pedagogical University L.N. Tolstoy. E-mail: egkovanc@mail.ru,

*** *Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna*, doctor of psychological Sciences, head of the Department of psychology and pedagogy of Tula state pedagogical University L.N. Tolstoy. E-mail: pazuhina@mail.ru