

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2019. Том 8. № 1
2019. Vol. 8, no. 1

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 8, № 1 / 2019

Тема номера:
Учебная неуспешность и способы ее преодоления

Тематический редактор
В.А. Гуружапов

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор

Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь

В.В. Пономарева

Технический редактор

О.Н. Борисова

Редакционная коллегия

Ю.И. Александров, Т.В. Ахутина, Е.Л. Григоренко, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Т.М. Марютина, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева, Л.Ф. Обухова, Н.Г. Салмина, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, Т.А. Строганова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель

В.В. Рубцов

Заместитель председателя редакционного совета

А.А. Марголис

Члены редакционного совета

Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина

Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский государственный психолого-педагогический университет

Все права защищены.

Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Введение

В.А. Гуружапов, А.А. Адаскина 5

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом

Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, А.М. Михайлова 7

Проблемы обучения географии: обзор зарубежных исследований

С.П. Санина 17

Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии

А.А. Адаскина 28

Исследования психологического благополучия слабоуспевающих обучающихся в школах США

Д.В. Лубовский 36

Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся

В.А. Гуружапов, С.П. Санина, И.В. Воронкова, Л.Н. Шилленкова 43

Трудности учебной деятельности детей-мигрантов в Италии

А.Ю. Хаперская, Дж. Шенсин 56

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Психологическая неустойчивость как причина неуспешности школьников

Н.В. Савицкая, О.А. Круковская, Т.В. Иволина, О.В. Дедова 64

Вне тематики номера

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель—ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций)

А.С. Фомиченко 76

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ценностные компоненты в психологической структуре личности волонтера

К.А. Палкин 84

КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ

Возможна ли культурно-историческая парадигма в психологии образования при глобализации? (Опыт Африки)

А.Г. Сулейманян 92

Наши авторы 97

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

Introduction <i>V.A. Guruzhapov, A.A. Adaskina</i>	5
---	---

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Western European experience of prevention and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status <i>E.I. Isaev, S.G. Kosaretsky, A.M. Mikhailova</i>	7
The problems of learning geography: overview of foreign studies <i>S.P. Sanina</i>	17
The study of the phenomenon of math anxiety in foreign psychology <i>A.A. Adaskina</i>	28
Studies of the psychological well-being of low-performing students in US schools <i>D.V. Lubovsky</i>	36
Diagnostic competence of teachers as a condition for overcoming academic failure of students <i>V.A. Guruzhapov, S.P. Sanina, I.V. Voronkova, L.N. Shilenkova</i>	43
Learning difficulties of migrant children in Italy <i>A.Yu. Khaperskaia, C. Şensin</i>	56

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Low psychological resilience as a reason of low academic performance in schoolchildren <i>N.V. Savitskaya, O.A. Krukovskaya, T.V. Ivolina, O.V. Dedova</i>	64
---	----

Outside of the theme rooms

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

The influence of interaction in the «teacher-pupil» system on schoolchildren's learning and development (based on foreign publications) <i>A.S. Fomichenko</i>	76
---	----

SOCIAL PSYCHOLOGY

Value components in the psychological structure of the personality of a volunteer <i>K.A. Palkin</i>	84
---	----

BRIEF MESSAGE

Can the cultural-historical paradigm of educational psychology exist in the globalized world? (The experience of Africa) <i>A.G. Suleimanian</i>	92
---	----

Our authors	98
--------------------	----

КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

Введение

Гуружапов В.А.,

*доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
gurugapovva@mgppu.ru*

Адашкина А.А.,

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
aadaskina@mail.ru*

В настоящее время проблема школьной неуспеваемости становится все более и более острой. Школьная неуспеваемость — это не только непонимание учеником отдельных разделов определенного предмета. В ряде случаев последствия школьной неуспеваемости значительно шире и касаются множества аспектов жизни ребенка и его семьи. Школьная неуспеваемость оказывает отрицательное влияние на самовосприятие ребенка, формирует у него ощущение хронической неуспешности, сказывается на эмоциональном состоянии, а зачастую и на его здоровье. В большинстве случаев у неуспевающих детей пропадает учебная мотивация. Школьная неуспеваемость ребенка повышает уровень напряжения в семье, порождает множество конфликтов, неуверенность родителей в собственной компетентности. Работа с хронически неуспевающими учениками приводит к профессиональному выгоранию педагогов.

В данном номере нашего журнала представлен зарубежный опыт в области решения проблем школьной неуспеваемости и психологического благополучия слабоуспевающих школьников акцентировать наиболее значимые аспекты, проанализировать методы и технологии, используемые зарубежными коллегами.

В статье Д.В. Лубовского «Исследования психологического благополучия слабоуспевающих обучающихся в школах США» обсуждается связь между эмоциональным благополучием школьников и их успеваемостью. Автор рассматривает факторы, улучшающие психоэмоциональное состояние слабоуспевающих учеников, а также роль масштабного проекта, основанного на принципах позитивной психологии (М. Селигман) для поддержания психологического благополучия учеников с низкой успеваемостью.

В статье Н.В. Савицкой, О.А. Круковской и Т.В. Иволиной «Психологическая неустойчивость как причина неуспешности школьников» рассматривается проблема психологической устойчивости учащихся в контексте школьного обучения. На основании анализа более, чем 80 источников, выделены основные векто-

ры исследований психологической устойчивости. Авторы анализируют также подходы к укреплению психологической устойчивости детей, подростков и юношества, связанные и не связанные с пребыванием учащихся в образовательной среде.

Статья В.А. Гуружапова, С.П. Саниной и коллег «Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся» посвящена анализу профессиональных компетенций учителя, необходимых для успешного преодоления неуспеваемости. В частности, авторы рассматривают «диагностическую компетентность» как важный профессиональный навык. Под диагностической компетентностью понимается умение учителя проводить диагностику непосредственно в учебной ситуации с целью определения понимания учащимся учебного материала и выбора последующих коррекционных действий. В статье дается обзор способов развития диагностической компетентности.

Влияние социально-экономических факторов на школьную успеваемость рассматривается в фундаментальной статье Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого, А.М. Михайловой «Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом». В статье анализируется зарубежный (преимущественно, западно-европейский) опыт профилактики школьной неуспешности детей из социально-неблагополучных семей, а также проекты и программы профилактики и помощи семьям с низким социально-экономическим статусом. Перспективным направлением преодоления школьной неуспешности полагается поддержка школ, реализующих подобные программы.

Созвучные проблемы обучение детей-мигрантов — рассматривается в статье А. Хаперской «Трудности учебной деятельности детей — мигрантов в Италии». Автор акцентирует внимание на том, что проблемы детей-мигрантов носят комплексный характер, это не только трудности освоения учебных программ из-за плохого владения языком, но и

целый ряд эмоциональных проблем (травматический опыт, потери, связанные с переселением, сложности вхождения в чуждую для них культуру, и, как следствие — чувство одиночества, потерянности). Образовательный проект Межкультурная педагогика, появившийся сегодня в Италии, призван помочь решить описанные проблемы.

Несколько статей нашего номера посвящены преодолению трудностей, возникающим при обучении отдельным дисциплинам. С.П. Санина в статье «Проблемы обучения географии: обзор зарубежных исследований» обобщает исследования ученых из США, Ирландии, Финляндии, Германии, Нидерландов, Китая, Японии, в которых обсуждаются вопросы снижения интереса обучающихся к географии, рассматриваются способы решения выявленных проблем и методы обучения, зарекомендовавшие себя как наиболее эффективные и действенные в повышении качества географического образования.

А.А. Адаскина в статье «Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии» проводит обзор статей, посвященных такому явлению как «математическая тревожность». Большинство зарубежных исследований фиксирует этот психологи-

ческий феномен, который является причиной сложностей в усвоении математических дисциплин наряду с чисто когнитивными факторами. В статье рассматриваются практические рекомендации по снижению математической тревожности при обучении школьников математическим дисциплинам, включающие как педагогические, так и психологические приемы.

В заключение тематической части номера представлена проблемная статья А.Г. Сулейманяна «Возможна ли культурно-историческая парадигма в психологии образования при глобализации? (Опыт Африки)». Автор размышляет о культурно-специфических особенностях образования на примере африканских традиций. Обзор выступлений спикеров Первого Всеафриканского Психологического Конгресса позволяет выявить основные проблемы педагогики Африки (подавляющая бедность населения, ориентация на западные концепции образования в ущерб национальным традициям, отсутствие аутентичной обоснованной психологической теории). Некритичное заимствование западной системы образования определяет и трудности обучения африканских детей, так как система обучения оказывается оторванной от культурных традиций и повседневной жизни детей этого континента.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом

Исаев Е.И.,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, eiisaev@yandex.ru

Косарецкий С.Г.,

кандидат психологических наук, директор центра социального-экономического развития школы Института образования, НИУ ВШЭ, Москва, Россия, skosaretski@hse.ru

Михайлова А.М.,

аналитик центра социального-экономического развития школы Института образования, НИУ ВШЭ, Москва, Россия, amikhailova@hse.ru

В статье ставится проблема связи образовательной успешности учащихся с социальными и социально-экономическими характеристиками их семей. Дети из социально неблагополучных семей демонстрируют более низкий уровень психологического благополучия и самоэффективности. В дальнейшем это обстоятельство негативно влияет на самооценку и карьерные ожидания подрастающего поколения. На основании такой зависимости выстраивается образовательная политика школы, реализуются конкретные проекты и программы преодоления школьной неуспешности. Целесообразность реализации данного подхода в российских условиях признана в отечественной психолого-педагогической науке и практике, разрабатываются и апробируются соответствующие инструменты. Анализируется феномен академической резильентности — способности учащихся демонстрировать высокие результаты, несмотря на внешние, ограничивающие обстоятельства. Рассматриваются способы и средства преодоления школьной неуспешности: 1) обеспечение дополнительными ресурсами школ, где сконцентрированы дети из семей с низким социально-экономическим статусом, 2) создание консультационных центров и команд специалистов по работе с такими семьями, 3) повышение профессиональной квалификации учителей, 4) издание соответствующей учебной и методической литературы, 5) распространение программ поддерживающего обучения, 6) создание у обучающихся положительного опыта преодоления неуспешности, формирование у них уверенности в своих силах, 7) реализация специальных программ для отстающих с использованием цифровых технологий, 8) вовлечение обучающихся во внеурочную деятельность.

Ключевые слова: школьная неуспешность, социально-экономическая характеристика семьи, программы профилактики и преодоления школьной неуспешности, академическая резильентность, резильентные школы.

Для цитаты:

Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 7—16. doi:10.17759/jmfp.2019080101

For citation:

Isaev E.I., Kosaretsky S.G., Mikhailova A.M. Western European experience of prevention and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 7—16. doi: 10.17759/jmfp.2019080101 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Актуальной проблемой психолого-педагогической науки остается проблема повышения качества образования подрастающих поколений. Исторические вызовы современному человечеству — глобальные экологи-

ческие проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, высокий динамизм социальной

жизни и высокая психоэмоциональная напряженность профессиональной деятельности — требуют актуализации и максимального развития человеческого потенциала в каждом человеке. Перед образованием во весь рост встает проблема полноценного развития физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств человека. Современное образование и психолого-педагогическая наука осуществляют интенсивный поиск ресурсов и средств, содержания и методов повышения развивающего эффекта основных и дополнительных общеобразовательных программ. Одним из направлений повышения качества общего образования выступает работа по преодолению у обучающихся школьной неуспешности. Усилия психологов, педагогов, социальных работников, управленческого персонала направлены на поиск многообразных путей, способов и средств повышения качества образовательного процесса в школе, профилактики и преодоления школьной неуспешности.

Сделаем предварительные терминологические уточнения в контексте рассматриваемой проблемы. Первое уточнение касается термина «школьная неуспешность». В традиции отечественной педагогики и психологии общепринятым является использование термина «школьная неуспеваемость». Этим словосочетанием обозначается феномен систематического отставания обучающегося от сверстников в усвоении школьной программы, приводящий к негативным последствиям в его поведении: стойкому нежеланию учиться, нарушениям школьной дисциплины, прогулам, отказу посещать школу. По сути, такие обучающиеся выпадали из образовательного процесса.

Данная феноменология содержится и в термине «школьная неуспешность», употребляемому в зарубежной педагогике. Различия в подходах проявляются в анализе причин школьной неуспеваемости. Для отечественной педагогики и психологии характерно выявление психофизиологических, психологических (мотивационных и познавательных) особенностей неуспевающих школьников, выделение их типов, поиск дидактико-методических средств преодоления трудностей в обучении. В психолого-педагогическом аспекте анализировалась работа с семьей неуспевающего школьника: повышение педагогической компетентности родителей, их ответственности за результа-

ты обучения детей, создание в семье надлежащих условий для выполнения домашних заданий.

В зарубежных исследованиях акцент в преодолении школьной неуспешности ставится на социально-экономических факторах, ведущими из которых выступают повышение финансово-экономического статуса семьи неуспевающего школьника, реализация общественных проектов и программ, стимулирующих школы, в которых концентрируются неуспешные обучающиеся, к их вовлечению в социально-педагогические мероприятия, повышающие их школьный статус и академическую успешность. В данной статье анализируется зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в социально-неблагополучных семьях. Психологические различия самих детей из семей с низким социально-экономическим статусом не являлись предметом нашего исследования.

Связь между образовательной успешностью учащихся и социальными и социально-экономическими характеристиками их семей установлена в классических работах Дж. Коулмена и П. Бурдые [14; 13]. Исследования различных аспектов данной связи стало ведущим направлением образовательных исследований второй половины XX — начало XXI века. В российских исследованиях эта тема стала предметом внимания заметно позже [2—3; 7; 8]¹.

Сегодня влияние семейного статуса на школьную успешность обучающегося — это общепризнанный факт, подтвержденный результатами международных сравнительных исследований [31]. Так, в последнем обзорном докладе Организации экономического сотрудничества и развития на эту тему отмечается, что результаты учащихся с низким социально-экономическим статусом в тестах по естественнонаучной грамотности в среднем на 88 пунктов ниже, чем у детей из благополучной в этом отношении группы, что эквивалентно почти трем годам обучения в школе².

Констатируется, что во всех странах социально-экономический статус учащихся оказал влияние на их результаты в PISA и нет таких стран, где удалось нивелировать влияние этого фактора. Дети из социально неблагополучных семей демонстрируют более низкий уровень психологического благополучия, в том числе — низкую самооффективность. И в дальнейшем это негативно влияет на самооценку и карьерные ожидания

¹ В зарубежных исследованиях применяются различные показатели для выделения семей с низким социально-экономическим статусом» в США и Западной Европе. Как правило, они отражают уровень образования родителей, доходы семьи, род занятий родителей. В значительном числе национальных систем образования используются специальные процедуры идентификации детей из семей с низким социально-экономическим статусом для учета в системе финансирования школ и адресной поддержки учащихся. В российском образовании такая процедура отсутствует. В отдельных случаях для осуществления мер социальной поддержки учащихся используется понятие «семья, находящаяся в социально опасном положении» (Закон Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних») — имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на поведение либо жестоко обращаются с ними. В российских исследованиях для определения социально-экономического статуса семей, как правило, используются показатели уровня образования родителей и доходов семьи.

² В качестве индикатора социально-экономического положения учащихся в PISA используется Индекс экономического, социального и культурного статуса (ESCS) из трех переменных: наивысший уровень образования родителей в семье, наивысший профессиональный статус родителей в семье и характеристики домашнего благосостояния семьи, в том числе книги.

обучающихся. Школьная неуспешность является сильным предиктором профессиональной и социальной неуспешности на следующих возрастных этапах [21].

Опираясь на данные исследований о связи образовательной успешности и социально-экономических характеристик семей учащихся, зарубежные системы образования стали оценивать качество обучения с учетом этих факторов [28]. Такой подход к пониманию проблематики и оценки школьной неуспешности в свою очередь выступает основанием для выстраивания образовательной политики, реализации конкретных проектов и программ. В публикациях российских исследователей последних лет обосновывается целесообразность реализации данного подхода в российских условиях, разрабатываются и апробируются соответствующие инструменты [9].

Учет социально-экономических характеристик семей при оценке образовательных достижений позволил выделить феномен академической резильентности (resilience) — способность учащихся демонстрировать высокие результаты, несмотря на внешние, ограничивающие обстоятельства.

В международном сравнительном исследовании качества образовательных достижений PISA выявлены различия в доле резильентных учащихся в странах-участниках исследования [11]. В среднем по странам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) 11% школьников из группы с низким социально-экономическим статусом показывают результаты, соответствующие верхнему квартилю по естественным наукам (и определяются как «nationally resilient»), 25% демонстрируют в исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности результаты 3-го уровня и выше (core-skills resilient), а еще 26% чувствуют удовлетворенность жизнью и социальную интеграцию в школьное сообщество (socially and emotionally resilient).

Социально и эмоционально резильентные учащиеся, как правило, демонстрируют более высокие академические результаты. Академическая резильентность в свою очередь способствует социальной и эмоциональной резильентности. Таким образом, формируется цикл позитивного взаимоусиления.

По данным международного сравнительного исследования nationally resilient школьников больше всего в Алжире, Гонконге, Макао, Исландии, Черногории. В Макао и Гонконге почти половина всех социально неблагополучных школьников в ходят в группу core-skills resilient. Socially and emotionally resilient школьников больше всего в Финляндии, Чехии, Франции, Швейцарии, Исландии, Хорватии, Германии [21].

Что касается России, то ее показатели ниже среднего по доле international resilient школьников (школьники из нижнего квартиля по социально-экономическому статусу в своей стране, показавшие результаты, соответствующие верхнему квартилю по выборке всех стран по естественнонаучной грамотности); выше среднего показателя по ОЭСР по доле national resilience — 13,3 (11,3 — соответственно по данному

показателю); ниже среднего показателя по доле core-skills resilience — 24 (25) (школьники из нижнего квартиля по социально-экономическому статусу в своей стране, показавшие результаты 3-го и выше уровня PISA по всем измеряемым видам грамотности). Россия находится в верхнем квартиле стран по доле социально и эмоционально резильентных школьников (школьники из нижнего квартиля по социально-экономическому статусу, которые удовлетворены жизнью, не чувствуют себя аутсайдерами в школе, не тревожатся в ситуации, когда хорошо подготовлены к тестам) [21].

Исследование PISA свидетельствует о том, что показатель влияния социально-экономического статуса на образовательную успешность отличается между странами. Отмечается, что за период исследований PISA этот разрыв сузился, и этот факт свидетельствует о возможностях правильной образовательной политики и практики снижать негативное влияние низкого социально-экономического статуса обучающегося на его школьную успешность [21].

Реализация политики, направленной на сокращение разрыва в качестве образования между учащимися с разным социально-экономическим статусом и профилактику их неспешности является императивом для большинства стран мира [12].

Очевидный интерес представляет ответ на вопрос, какие направления политики и виды практики позволяют обеспечить профилактику образовательной неуспешности у учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом [20].

Важная составляющая успеха — обеспечение дополнительными ресурсами школ, где сконцентрированы дети из семей с низким социально-экономическим статусом. Обычно это происходит за счет целевых субсидий или увеличения норматива финансирования для школ. Школы, как правило, свободны в расходовании субсидий, могут нанимать дополнительный персонал, доплачивать педагогам или нанимать высококвалифицированных педагогов. Дополнительные средства, например, расходуются на создание консультационных центров или команд специалистов, инвестиции в программы подготовки и профессионального развития учителей, в пособия, учебники и учебные программы обучения языку детей мигрантов. Субсидирование школ сопровождается детальной отчетностью и внешними инспекциями.

В последние годы во многих странах получили распространение программы поддерживающего обучения (remedial education). Цель такого обучения — поддержать обязательное школьное обучение, предотвратить отставание, поддержать конкурентоспособность ученика. Выстраивается система отслеживания тех, кто может отстать и выпасть из системы, чтобы минимизировать риск потери таких учащихся.

Широко известны региональные проекты улучшения результатов школ, особенно социально неблагополучных, в Великобритании. Наиболее известный из них — это проект «Лондонский вызов» (London challenge), который затем распространился на ещё два

региона. Все они включают два направления работы: поддержка социально слабых групп для профилактики неуспешности и поддержка неуспевающих школьников. Школам в депривированных территориях выделялось дополнительное финансирование в зависимости от числа школьников, входящих в группу социально уязвимых. Данные средства использовались для стимулирования учителей, организации дополнительных занятий [25].

В Португалии программа по борьбе со школьной неуспешностью и ранним уходом учащихся из школы (Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar, 2012) включала следующие меры:

- неуспевающим учащимся разрабатывают персональные программы обучения;
- учащимся, у которых есть риск не сдать государственный экзамен в 4-м и 6-м классах, предоставляют дополнительные занятия и пробные экзамены для определения уровня подготовки после прохождения курса;
- временно группируются классы по академическим достижениям или другим проблемным зонам учащихся, чтобы отстающие учащиеся могли получить более специализированную помощь [10; 19].

Бельгия предоставляет гранты школам на основе количества учащихся из семей с низким социальным статусом. Размер гранта определяется по ряду критериев: уровень образования матери, язык, на котором учащийся говорит дома, материальная обеспеченность семьи и характеристики социального окружения. На основе этих факторов в средней школе добавляются дополнительные часы на индивидуальную работу с неуспешными учащимися.

В большинстве школ, где концентрируются социально неблагополучные учащиеся, есть специалисты, работающие с учебными проблемами, специалисты по «интервенциям» (специальным видам помощи, например, по чтению, языку). Распространённой является такая позиция как педагог по «успешности учащихся» — сотрудник, в обязанности которого входит выявлять учащихся, находящихся в опасной ситуации, т. е. в состоянии серьёзного отставания или на грани ухода из школы, и оказывать им поддержку. Предоставляемая поддержка (курсы по разным предметам) может рассматриваться как форма бесплатного репетиторства. Активно продвигаются специальные программы для отстающих с использованием цифровых технологий [17; 15].

В Ирландии в 2005 году была запущена программа выявления школ с большими рисками образовательного неравенства «Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS)». Для выравнивания шансов на образование всем дошкольникам предлагается один бесплатный год обучения перед поступлением в начальную школу. Также функционируют программы «Home School Community Liaison»: представитель программ в школе освобождается от традиционной педагогической нагрузки и направляется в семьи с низким социально-экономическим статусом, чтобы выстраивать отношения между школой и родителями с целью интегрировать школьников в благо-

приятный социальный и образовательный контекст [18].

Во Франции действует программа «Приоритетное образование», которая занимается повышением образовательных результатов учащихся школ, работающих в сложных условиях. Для улучшения успеваемости французским подросткам предоставляется помощь врачей и социальных психологов. Учителя школ, участвующих в программе, взаимодействуют с их родителями и делают проекты с учащимися. Наиболее сложными школами занимается программа «Приоритетное образование +», в рамках которой академически неуспешными подростками занимаются более адресно, в малых группах [15].

Значительное влияние на улучшение образовательных результатов учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом и из семей мигрантов оказывает их вовлечение во внеурочную деятельность, искусство, спорт. В Германии федеральное Министерство образования и исследований с 2013 года ежегодно выделяет на поддержку внешкольной занятости семей с низким социально-экономическим статусом свыше 30 миллионов евро. «Образовательный пакет» (Bildungspaket), выделяемый федеральным Министерством труда и социального обеспечения, поддерживает 2,5 миллиона школьников из семей с низким социально-экономическим статусом. В пакет входит возможность посещать кружки, спортивные секции, участвовать в экскурсиях [16; 15; 39].

С 2004 года в Германии проводится работа по развитию в стране системы школ «полного дня». Типичная модель — необязательное посещение продленного дня, неструктурированный, «открытый» формат, когда дети «просто проводят время» — делают уроки или играют [13].

Какие уроки можно вынести из представленного обзора для Российской Федерации и ее образовательной политики?

В первую очередь, это принятие масштабной государственной программы преодоления образовательного неравенства, составными частями которой станут меры, направленные на поддержку разных категорий учащихся, школ и территорий. Приоритетными мерами должны стать меры материальной поддержки в виде целевых субсидий, повышенных нормативов, предоставления грантов в обмен на обязательства для школ и территорий по выравниванию образовательных результатов всех учащихся.

Школы и территории (в лице муниципальных органов управления образованием) должны иметь свободу распоряжения дополнительными финансами и ресурсами, самостоятельно, на основе собственных планов и программ, согласованных с вышестоящими органами, принимать решение о расходовании средств. Основная статья расходов — повышение квалификации педагогов, освоение ими современных педагогических технологий работы с разными группами учащихся, а также привлечение высококвалифицированных педагогов к работе в неблагополучных школах. Перспективным вариантом является организация в школах с большой численностью детей из неблагопо-

лучных семей режима полного дня с дополнительными занятиями по предметам и с внеурочными формами активности. Детям из семей с низким социально-экономическим статусом должны быть предоставлены возможности участия в современных программах дополнительного образования.

Необходим и целый пакет мер в отношении семей. Во-первых, персональные сертификаты (ваучеры) учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом, других уязвимых категорий для получения услуг качественного дополнительного образования и дошкольного воспитания. Необходимое условие эффективности мер — качественный детальный сбор данных об образовательном неравенстве на уровне школ, регионов и страны в целом, что позволит детально планировать ресурсы, исходя из потребностей учащихся и эффективности уже реализуемых мер государственной образовательной политики.

Отмечая некоторые универсальные стратегии, эксперты указывают, что не существует единой политики для всех, гарантирующей успех в решении этой непростой проблемы. Страны различаются по своему социальному, культурному, экономическому и политическому контексту, и это обстоятельство необходимо учитывать [12].

Исследования выявляют тенденцию концентрации детей из социально-неблагополучных семей в школах, находящихся в неблагоприятном социальном окружении с низким качеством образования, что является дополнительным фактором, влияющим на показатели успешности. Так, например, если подростки учатся в благополучных школах, то их результаты в среднем на 78 пунктов выше, чем у сверстников в школах в сложных социальных условиях [20].

Учет социально-экономических показателей при оценке качества образования в школах позволяет обнаружить образовательные учреждения, в которых концентрируются учащиеся из неблагополучных семей, и предоставить этим школам необходимые ресурсы для обеспечения качественного образования. Есть еще один положительный эффект учета контекстных характеристик образовательной среды: определяя таким образом школы, способные максимально улучшать достижения учеников из неблагополучных семей, можно способствовать распространению успешных практик на другие школы.

При этом есть школы, работающие в сложном социальном контексте, со сложным контингентом учащихся, которые способны демонстрировать высокие образовательные достижения учащихся, и эта способность во многом определяется образовательной политикой школ, которая позволяет им быть эффективными в неблагоприятных обстоятельствах. Школы, обеспечивающие высокое качество образования детей из социально-неблагополучных семей получили определение «резильентные школы» [4]. Поиск факторов, которые на уровне школы в целом и на уровне отдельного учителя могут помочь ученикам преодолевать влияние социального неблагополучия, сложный контекст семьи и обеспечивают равные шансы на получение

качественного образования для всех учащихся — одно из наиболее перспективных направлений современных междисциплинарных исследований, объединяющих психологов, социологов и педагогов. Изучаются педагогические методы, стратегии управления, стили преподавания, отношения школы с родительским сообществом и другие [15; 26; 27; 34].

В наибольшем числе исследований выделяются такие группы факторов как: качество работы учителей, качество управления и характеристики школьной образовательной среды [3—4]. Среди факторов преподавания наибольшую связь с повышением образовательных результатов имеют мнение ученика, что учитель уверен в его способности справиться с заданиями повышенной сложности, акцент школьной политики на успех и поддержание атмосферы высоких ожиданий в отношении всех учащихся, поддержка со стороны учителей [38]. На способности достигать высоких образовательных результатов, несмотря на статус семьи, сказывается положительный школьный опыт, уверенность школьников в своих силах и положительная мотивация [24].

В ряде исследований доказано влияние на образовательные результаты таких его характеристик, как насыщенная и безопасная образовательная среда, активная вовлеченность учащихся в школьную жизнь [29]. Важную роль играет школьная жизнь подростка, его взаимоотношения с учителями, сверстниками и родителями. Препятствует повышению образовательных результатов в школе буллинг — психологические угрозы и издевательства со стороны более сильного ученика (или группы учеников) по отношению к более слабому [36]. Во многих исследованиях отмечается положительное влияние на академическую успеваемость вовлеченности родителей в школьную жизнь своих детей [32].

Исследования факторов резильентности соотносятся с традицией исследования факторов школьной эффективности (school effectiveness research), рассматривающих особенности управления, преподавания и взаимодействия в школьных сообществах, с особым вниманием к школам, работающим с наиболее неблагополучными группами учащихся, к школам, демонстрирующим результаты, превышающие ожидания. Данная традиция в свою очередь тесно связана с исследованиями практик «улучшения школы» (school improvement) [37; 23].

Анализ публикаций в указанных областях выявляет основные направления трансформации школьных процессов, ведущие к укреплению ее потенциала в профилактике школьной неуспешности и повышению шансов на качественное образование всех детей. Улучшение преподавания достигается за счет привлечения педагогов высокой квалификации, создания возможностей для непрерывного профессионального развития (в особенности на базе школ в рамках профессиональных обучающихся сообществ), материального поощрения за персональную работу с разными группами учащихся (одаренными, отстающими, с ОВЗ, с мигрантами), привлечения педагогов к управлению школой.

Улучшение управления включает развитие лидерского потенциала директора школы, формирование у него компетенций педагогического лидерства (ориентацию на активную работу с педагогическим коллективом и основной образовательной программой школы, создание условия для профессионального роста учителей) и распределенного лидерства (делегирование полномочий, привлечение к принятию решений заместителей и педагогов, формирование управленческой команды и др.), определение миссии и стратегии школы, сообразной внешним вызовам и разделяемой всеми членами педагогического коллектива.

Стратегия развития образовательной среды школы состоит, как правило, в насыщении ее всеми видами ресурсов, в развитии культуры высоких ожиданий по отношению ко всем учащимся, в создании системы единых для всех и прозрачных требований к процессу и результатам обучения, в персонализации образовательных траекторий (выстраивание обучения с учетом

интересов, способностей и учебных стилей учащихся), в обеспечении разнообразия форм внеурочной и внешкольной активности, в том числе, активное вовлечение в проектную деятельность, конкурсы; в создание атмосферы поддержки и сотрудничества, активного вовлечения в жизнь школы родителей.

Как могут быть использованы данные выводы из исследований резильентных и эффективных школ в политике федерального, регионального и муниципального уровней? Мониторинг качества образования должен включать задачу выявления данной группы школ. Эти школы целесообразно включать в программы профессионального развития в качестве стажировочных площадок и транслировать их опыт для других школ. Школам, работающим с детьми из семей с низким социально-экономическим статусом, нужна методическая и консультационная поддержка в создании профессиональных обучающихся сообществ. Директоров данных школ следует специально готовить к реализации функций педагогического лидера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальдман И.А. Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки NAPLAN в Австралии [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 5—18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-organizatsii-monitoringov-uchebnyh-dostizheniy-v-stranah-mira-natsionalnaya-programma-otsenki-naplan-v-avstralii> (дата обращения: 20.03.2019).
2. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения / Д.Л. Константиновский [и др.]. М.: Логос, 2006. 208 с.
3. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148—178. URL: https://vo.hse.ru/data/2013/10/21/1280191371/VO4_11%20Pinskaya.pdf (дата обращения: 20.03.2019).
4. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы [Электронный ресурс] / М.А. Пинская [и др.] // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198—222. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/poverh-barierov-issleduem-reziliientnye-shkoly> (дата обращения: 20.03.2019).
5. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий [Электронный ресурс] / Г.А. Ястребов [и др.] // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188—246. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-kontekstualizatsii-obrazovatelnyh-rezultatov-shkoly-sotsialnyy-sostav-uchaschihsya-i-uroven-deprivatsii-territoriy> (дата обращения: 20.03.2019).
6. Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении. Информационный бюллетень / М.А. Пинская [и др.]. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. 36 с. (Мониторинг экономики образования; № 21(120)).
7. Рощина Я.М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257—271. URL: https://vo.hse.ru/data/2013/11/01/1283174703/VO1_12%20Roshina.pdf (дата обращения: 20.03.2019).
8. Ястребов Г.А. Что мы знаем о роли школ в воспроизводстве социального неравенства (по материалам ведущих социологических изданий начиная с 1970-х годов) [Электронный ресурс] // Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов / Под ред. И.Д. Фрумин. М.: НИУ ВШЭ, 2012. С. 83—99. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/cl8cf03wo2/direct/74144428> (дата обращения: 20.03.2019).
9. Ястребов Г.А., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 58—95. URL: <https://vo.hse.ru/data/2014/12/23/1104091082/Yastrebov.pdf> (дата обращения: 20.03.2019).
10. Abordagem Escolar Integrada de Prevenção do Abandono Escolar [Электронный ресурс] // Direção-Geral da Educação. URL: <http://www.dge.mec.pt/noticias/outros-temas/abordagem-escolar-integrada-de-prevencao-do-abandono-escolar> (дата обращения: 20.03.2019).
11. Agasisti T. Academic resilience [Электронный ресурс]: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA: OECD working paper no. 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf?expires=1553529847&id=id&accname=guest&checksum=57F3EEF4E235AB45D5217988C471FF57> (дата обращения: 20.03.2019).
12. An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries / Y. Chzhen [et al.]. Paris: OECD Publishing, 2018. 56 p.

13. Bourdieu P. The forms of capital [Электронный ресурс] // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / Eds. J. Richardson. Westport, CT: Greenwood, 1986. P. 241—258. URL: <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).
14. Coleman J.S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS). Ann Arbor, MI, 1966. 746 p. doi:10.3886/ICPSR06389.v3
15. Education Policy Outlook 2018 «Putting Student Learning at the Centre». Paris: OECD Publishing, 2018. 347 p.
16. Education Policy Outlook Germany [Электронный ресурс]. Paris: OECD, 2014. 25 p. URL: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
17. Education Policy Outlook: Belgium. [Электронный ресурс]. Paris: OECD, 2017. 32 p. URL: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Belgium.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).
18. Education Policy Outlook: ireland [Электронный ресурс]. Paris: OECD, 2013. 24 p. URL: http://www.oecd.org/ireland/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20IRELAND_EN.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
19. Education Policy Outlook: Portugal. [Электронный ресурс]. Paris: OECD, 2014. 26 p. URL: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
20. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD Publishing, 2012. 170 p.
21. Equity in Education [Электронный ресурс]: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris: OECD Publishing, 2018. 192 p. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en#page1 (дата обращения: 20.01.2019).
22. Hopkins D. The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Springer Science and Business Media, 2008. 311 p. doi:10.1007/1-4020-4452-6
23. Hopkins D., Reynolds D. The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age // British Educational Research Journal. Vol. 27. № 4. P. 459—475. doi:10.1080/01411920120071461
24. How do some students overcome their socio-economic background? [Электронный ресурс] // OECD PISA in Focus. 2011. № 5. 4 p. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48165173.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).
25. Kidson M., Norris M. Implementing the London Challenge [Электронный ресурс] / Joseph Rowntree Foundation; Institute for government. London: Institute for government, 2014. 22 p. URL: https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/Implementing%20the%20London%20Challenge%20-%20final_0.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
26. Luthar S. Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University, 2003. 610 p. doi:10.1017/CBO9780511615788
27. MacNeil A.J., Prater D. L., Busch S. The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement // International Journal of Leadership in Education. 2009. Vol. 12. № 1. P. 73—84. doi:10.1080/13603120701576241
28. Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools. Paris: OECD, 2008. 224 p.
29. Motti-Stefanidi F., Masten A.S. School Success and School Engagement of Immigrant Children and Adolescents: A Risk and Resilience Developmental Perspective // European Psychologist. 2013. Vol. 18. P. 126—135. doi:10.1027/1016-9040/a000139
30. Neue KMK-Statistik für Ganztagschulen 2016/2017 [Электронный ресурс] // Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: <https://www.ganztagschulen.org/de/26435.php> (дата обращения: 20.03.2019).
31. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Volume II. OECD: Paris, 2010. 224 p.
32. Promoting Competence and Resilience in the School Context / A. Masten [et al.] // Professional School Counseling. 2008. Vol. 12. № 2. P. 76—84. doi:10.1177/2156759X0801200213
33. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, Schools, and Academic Achievement // Econometrica. 2005. Vol. 73. № 2. P. 417—458. doi:10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
34. Rockoff J.E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement [Электронный ресурс]: Evidence from Panel Data // The American Economic Review. 2004. Vol. 94. № 2. P. 247—252. URL: <http://www.jstor.org/stable/3592891> (дата обращения: 20.01.2019).
35. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research [Электронный ресурс]. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995. 39 p. URL: http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhp1995.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
36. School bullying in different countries: prevalence, risk factors, and short-term outcomes [Электронный ресурс] / I. Zych [et al.] // Protecting children against bullying and its consequences / I. Zych [et al.]. Cham, Switzerland: Springer, 2017. P. 5—22. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-53028-4_2.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
37. School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the orthodoxy? / Eds. C. Chapman [et al.]. New York: Routledge, 2012. 298 p.
38. Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful [Электронный ресурс]: Examining academic resilience cross-nationally. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 2015. 12 p. (Policy Brief; № 5). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557616.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).
39. The Educational Package [Электронный ресурс]: A new start for taking part. Bonn: Federal Ministry of Labour and Social Affairs Information, Publication and Editorial Office, 2015. 18 p. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/EN/PDF-Publikationen/A857be-educational-package-brochure.pdf?__blob=publicationFile (дата обращения: 20.01.2019).

Western European experience of prevention and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status

Isaev E.I.,

*doctor of psychological sciences, Professor, Professor of the Department of educational psychology,
Moscow state University of psychology and education, Moscow, Russia,
eiisaev@yandex.ru*

Kosaretsky S.G.,

*candidate of psychological sciences, Director of the Center for school social and economic development,
Institute of education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
skosaretski@hse.ru*

Mikhailova A.M.,

*analyst, Center for school social and economic development, Institute of education,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
amikhailova@hse.ru*

The article raises the problem of the relation between the educational success of students and social and socio-economic characteristics of their families. Children from socially disadvantaged families exhibit lower levels of psychological well-being and self-efficacy. In the future, this fact might negatively affect self-esteem and career aspirations of the younger generation. On the basis of this interlink the education policy, school implemented specific projects and programs, addressing school failure, are elaborated. Feasibility of implementing this approach in Russian conditions is recognized by national psycho-pedagogical science and practice, so the appropriate tools are being developed and tested. The article examines the phenomenon of academic resilience as an ability of pupils to demonstrate high performance despite external limiting circumstances. The article explores the ways and means of overcoming the school failure: 1) providing additional resources to schools, with high concentration of children from families with low socio-economic status; 2) establishment of counselling centers and professional teams, working with such families; 3) professional development of school teachers; 4) edition of the relevant educational and methodical literature, 5) distribution of programs that support learning; 6) provision of conditions for the students to accumulate positive experience in overcoming learning difficulties, formation of their self-confidence, 7) implementing of special programs for slow learners, using digital technology, 8) engagement of learners in extramural activities.

Keywords: school failure, social-economic characteristics of the family, programs of prevention and overcoming school failure, academic resilience, resilient schools.

REFERENCES

1. Val'dman I.A. Osobennosti organizatsii monitoringov uchebnykh dostizhenii v stranakh mira: natsional'naya programma otsenki NAPLAN v Avstralii [Elektronnyi resurs] [Features of the organization of monitoring of educational achievements in the countries of the world: the national assessment program NAPLAN in Australia]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education]*, 2013, no. 2, pp. 5—18. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-organizatsii-monitoringov-uchebnykh-dostizheniy-v-stranah-mira-natsionalnaya-programma-otsenki-naplan-v-avstralii> (Accessed 20.03.2019). (In Russ.).
2. Konstantinovskii D.L. et al. Dostupnost' kachestvennogo obshchego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya [Accessibility of quality general education: opportunities and limitations]. Moscow: Logos, 2006. 208 p. (In Russ.).
3. Pinskaya M.A., Kosaretskii S.G., Frumin I.D. Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Elektronnyi resurs] [Schools that work effectively in complex social contexts]. *Voprosy obrazovaniya [Education Issues]*, 2011, no. 4, pp. 148—178. Available at: https://vo.hse.ru/data/2013/10/21/1280191371/VO4_11%20Pinskaya.pdf (Accessed 20.03.2019). (In Russ.).
4. Pinskaya M.A. et al. Poverkh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly [Elektronnyi resurs] [Over the barriers: we study resilient schools]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*, 2018, no. 2, pp. 198—222. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/poverh-barierov-issleduem-rezilientnye-shkoly> (Accessed 20.03.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
5. Yastrebov G.A. et al. Problema kontekstualizatsii obrazovatel'nykh rezul'tatov: shkoly, sotsial'nyi sostav uchashchikhsya i uroven' deprivatsii territorii [Elektronnyi resurs] [The problem of contextualization of educational results: schools, the social composition of students and the level of deprivation of territories]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Issues]*, 2013, no. 4, pp. 188—246. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-kontekstualizatsii-obrazovatelnykh-rezultatov-shkoly-sotsialnyy-sostav-uchashchikhsya-i-uroven-deprivatsii-territorii> (Accessed 20.03.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).

6. Pinskaya M.A. et al. Rezil'entnye shkoly: vysokie dostizheniya v sotsial'no neblagopoluchnom okruzenii. Informatsionnyi byulleten'. Moscow: Higher School of Economics, 2017. 36 p. (Monitoring ekonomiki obrazovaniya; no. 21(120)). (In Russ.).
7. Roshchina Ya.M. Semeinyi kapital kak faktor obrazovatel'nykh vozmozhnostei rossiiskikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Family capital as a factor in the educational opportunities of Russian schoolchildren]. *Voprosy obrazovaniya [Education Issues]*, 2012, no. 1, pp. 257—271. Available at: https://vo.hse.ru/data/2013/11/01/1283174703/VO1_12%20Roshina.pdf (Accessed 20.03.2019). ((In Russ.).
8. Yastrebov G.A. Chto my znaem o roli shkol v vosproizvodstve sotsial'nogo neravenstva (po materialam vedushchikh sotsiologicheskikh izdaniy nachinaya s 1970-kh godov) [Elektronnyi re-surs] [What do we know about the role of schools in the reproduction of social inequality (according to materials of leading sociological publications since the 1970s)]. In I.D. Frumin (eds.) *Vyravnivanie shansov detei na kachestvennoe obrazovanie: sb. Materialov [Aligning the chances of children for a quality education: Sat. materials]*. Moscow: Higher School of Economics, 2012, pp. 83—99. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/cl8cf03wo2/direct/74144428> (Accessed 20.03.2019). (In Russ.).
9. Yastrebov G.A., Pinskaya M.A., Kosaretskii S.G. Ispol'zovanie kontekstnykh dannykh v sis-teme otsenki kachestva obrazovaniya: opyt razrabotki i aprobatsiya instrumentariya [Elektronnyi resurs] [The use of contextual data in the system of education quality assessment: experience in developing and testing tools]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Issues]*, 2014, no. 4, pp. 58—95. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2014/12/23/1104091082/Yastrebov.pdf> (Accessed 20.03.2019). (In Russ.).
10. Abordagem Escolar Integrada de Prevenção do Abandono Escolar [Elektronnyi resurs]. *Direção-Geral da Educação*. Available at: <http://www.dge.mec.pt/noticias/outros-temas/abordagem-escolar-integrada-de-prevencao-do-abandono-escolar> (Accessed 20.03.2019).
11. Agasisti T. Academic resilience [Elektronnyi resurs]: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA: OECD working paper no. 167. Paris: OECD, 2018. 40 p. Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf?expires=1553086341&id=id&accname=guest&checksum=6652178927F61C229C9208B7FC0DDC3F> (Accessed 20.03.2019).
12. Chzhen Y. et al. An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries. Paris: OECD Publishing, 2018. 56 p.
13. Bourdieu P. The forms of capital [Elektronnyi resurs]. In Richardson J. (eds.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 1986, p. 241—258. Available at: <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf> (Accessed 20.01.2019).
14. Coleman J.S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS). Ann Arbor, MI, 1966. 746 p. doi:10.3886/ICPSR06389.v3
15. Education Policy Outlook 2018 «Putting Student Learning at the Centre». Paris: OECD Publishing, Paris, 2018. 347 p.
16. Education Policy Outlook Germany [Elektronnyi resurs]. Paris: OECD, 2014. 25 p. Available at: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf (Accessed 20.01.2019).
17. Education Policy Outlook: Belgium. [Elektronnyi resurs]. Paris: OECD, 2017. 32 p. Available at: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Belgium.pdf> (Accessed 20.01.2019).
18. Education Policy Outlook: Ireland [Elektronnyi resurs]. Paris: OECD, 2013. 24 p. Available at: http://www.oecd.org/ireland/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20IRELAND_EN.pdf (Accessed 20.01.2019).
19. Education Policy Outlook: Portugal. [Elektronnyi resurs]. Paris: OECD, 2014. 26 p. Available at: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf (Accessed 20.01.2019).
20. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing, 2012. 170 p.
21. Equity in Education [Elektronnyi resurs]: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris: OECD Publishing, Paris, 2018. 192 p. Available at: https://read.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en#page1 (Accessed 20.01.2019).
22. Hopkins D. The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Springer Science and Business Media, 2008. 311 p. doi:10.1007/1-4020-4452-6
23. Hopkins D., Reynolds D. The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, vol. 27, no. 4, p. 459—475. doi:10.1080/01411920120071461
24. How do some students overcome their socio-economic background? [Elektronnyi resurs]. *OECD PISA in Focus*, 2011, no. 5. 4 p. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48165173.pdf> (Accessed 20.01.2019).
25. Kidson M., Norris M. Implementing the London Challenge [Elektronnyi resurs]. London: Institute for government, 2014. 22 p. Available at: https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/Implementing%20the%20London%20Challenge%20-%20final_0.pdf (Accessed 20.01.2019).
26. Luthar S. Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University, 2003. 610 p. doi:10.1017/CBO9780511615788
27. MacNeil A.J., Prater D. L., Busch S. The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 2009, vol. 12, no. 1, p. 73—84. doi:10.1080/13603120701576241

28. Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools. Paris: OECD, 2008. 224 p.
29. Motti-Stefanidi F., Masten A.S. School Success and School Engagement of Immigrant Children and Adolescents: A Risk and Resilience Developmental Perspective. *European Psychologist*, 2013, vol. 18, pp. 126—135. doi:10.1027/1016-9040/a000139
30. Neue KMK-Statistik für Ganztagschulen 2016/2017 [Elektronnyi resurs]. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Available at: <https://www.ganztagschulen.org/de/26435.php> (Accessed 20.03.2019).
31. PISA 2009 Results. Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Paris: OECD, 2010. 224 p.
32. Masten A. et al. Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 2008, vol. 12, no. 2, pp. 76—84. doi:10.1177/2156759X0801200213
33. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 2005, vol. 73, no. 2, pp. 417—458. doi:10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
34. Rockoff J.E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement [Elektronnyi resurs]: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 2004, vol. 94, no. 2, pp. 247—252. Available at: <http://www.jstor.org/stable/3592891> (Accessed 20.01.2019).
35. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research [Elektronnyi resurs]. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995. 39 p. Available at: http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhp1995.pdf (Accessed 20.01.2019).
36. Zych I. et al. School bullying in different countries: prevalence, risk factors, and short-term outcomes [Elektronnyi resurs]. In Zych I. [et al.] (eds.) *Protecting children against bullying and its consequences*. Cham, Switzerland: Springer, 2017, pp. 5—22. Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-53028-4_2.pdf (Accessed 20.01.2019).
37. Chapman C. et al. (eds.). *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the orthodoxy?* New York: Routledge, 2012. 298 p.
38. Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful [Elektronnyi resurs]: Examining academic resilience cross-nationally. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015. 38 p. (Policy Brief; no. 5). Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557616.pdf> (Accessed 20.01.2019).
39. The Educational Package [Elektronnyi resurs]: a new start for taking part. Bonn, Germany, 2015. 18 p. Available at: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/EN/PDF-Publikationen/A857be-educational-package-brochure.pdf?__blob=publicationFile (Accessed 20.01.2019).

Проблемы обучения географии: обзор зарубежных исследований

Санина С.П.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
saninasp@mgppu.ru

Представлен опыт, отраженный в зарубежных публикациях по проблематике трудностей в обучении младших школьников и подростков географии. Также рассматриваются вопросы использования педагогами эффективных методов обучения. Проанализированы результаты исследований ученых из США, Ирландии, Финляндии, Германии, Нидерландов, Китая, Японии и других стран. Проведено сопоставление с российскими исследованиями. Обосновывается идея о том, что знания по географии необходимы современному человеку и, поэтому этот предмет должен присутствовать в учебных планах начальной школы в рамках интегрированного курса, а также в основной школе как самостоятельный предмет. Средствами школьной географии можно развивать у обучающихся пространственное и системное мышление, формировать мировоззрение. Отмечается, что современное состояние учебного предмета, тем не менее, не соответствует ожиданиям педагогов и ученых. В исследованиях поднимаются вопросы снижения интереса обучающихся к географии, они считают этот учебный предмет сложным. Особое внимание уделено анализу возможных трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся с легкими общими нарушениями в развитии в процессе изучения географии. Описаны способы решения потенциальных проблем. Представлены методы обучения, которые являются наиболее эффективными и действенными в повышении качества географического образования. Все рассмотренные исследования имеют большое значение для практики образования, потому что географически грамотный человек способен заботиться о нашей планете, ценить её, гармонично жить в тесно взаимосвязанном мире.

Ключевые слова: география, учебная неуспешность, трудности обучения, методы обучения.

Для цитаты:

Санина С.П. Проблемы обучения географии: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 17—27. doi:10.17759/jmfp.2019080102

For citation:

Sanina S.P. The problems of learning geography: overview of foreign studies [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 17—27. doi: 10.17759/jmfp.2019080102 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Вопросы учебной неуспешности обучающихся и способов её преодоления волнуют многих зарубежных исследователей. При этом ученые рассматривают разные аспекты этой проблемы: социальные, психологические, педагогические. Школьная неуспешность обсуждается в целом в рамках одного из аспектов, а также в рамках отдельных предметов. Не является исключением и учебный предмет география.

Отмечается, что география является жизненно важным предметом, необходимым для развития ответственных и активных граждан мира. Для того, чтобы люди XXI века, живущие в тесно взаимосвязанном мире, могли принимать уравновешенные и ответственные решения, необходимо обладать географической грамотностью. Географически грамотный человек способен заботиться о нашей планете, ценить её, гармонично сосуществовать со всеми живыми существами [29; 25].

В 2016 году была принята международная Хартия географического образования, в которой авторы поставили ряд важных вопросов, например:

- Как можно улучшить знания, компетенции и навыки обучающихся в области географии?

- Что мы понимаем под учебными достижениями учащихся? Как их можно лучше измерить, и что должно являться для них эталоном?

- Каковы характеристики эффективности преподавания, обучающих материалов и ресурсов, призванных обеспечить повышение качества географического образования?

- Какие методы обучения являются наиболее эффективными и действенными в повышении качества географического образования?

- Каким образом можно улучшить подготовку учителей географии, чтобы повысить качество преподавания и общий уровень знаний по географии в школе [36]?

Поставленные международной Хартией вопросы побудили психологов, исследователей образования всего мира находить ответы на них. В этой статье представлен обзор некоторых исследований.

Роль школьной географии в развитии обучающихся

География — один из самых важных школьных предметов для развития мировоззрения обучающихся

ся. Так считают авторы проведенного сравнительного исследования взглядов обучающихся средней школы в Финляндии, Германии и Нидерландов [39]. В работе изучались мнения старшеклассников из трех стран о роли географического образования. Проведенный опрос показал, что обучающиеся этих разных стран имеют схожие ценности, знания и навыки, позволяющие им успешно взаимодействовать в обществе. Так, практически все участники анкетирования согласились с тем, что из уроков географии они узнают о других странах, о том, как они связаны друг с другом, размышляют о глобальных проблемах человечества и верят, что им удастся найти эффективные способы их решения. Обучающиеся также считают, что в современном мире необходимо быть открытыми к интересам других культур и в целом, проявляют интерес к международным проблемам. Правда авторы научно-исследовательской работы отмечают, что на развитие мировоззрения оказывают многие факторы и поэтому сложно определить, существует ли корреляция между мировоззрением обучающихся и уроками географии. Тем не менее, очевидно, что сильной стороной этого учебного предмета является то, что география обеспечивает знание о глобальных проблемах и глобальной взаимосвязанности, а также о глобальной осведомленности [39].

Ряд исследователей связывают обучение географии с развитием пространственного восприятия, пространственных способностей и пространственного мышления [26; 18; 28; 17].

Ещё в прошлом веке психологи и педагоги рассматривали пространственную способность как одно из самых важных качеств, которое необходимо для приспособления к окружающей среде. Сегодня говорят о пространственном восприятии, как основном умении, играющим значительную роль и в научном способе мышления, и в других видах деятельности человека. Развитию этих умений способствует использование на уроках карт, включая геоинформационные системы (трехмерные карты, спутниковые снимки, аэрофотоснимки и др.), которые помогают обучающимся лучше ориентироваться в пространстве, дают возможность представления объектов в трехмерном измерении, возможность мысленно вращать, перемещать и измерять объекты. При этом замечено, что развитию пространственного восприятия способствуют активные методы обучения. В школах Греции, в которых проводилось исследование, обучающиеся показали низкие результаты тестирования, если учитель использовал репродуктивные методы обучения даже при работе с картами [26]. И наоборот, учащиеся демонстрировали высокие показатели пространственных способностей в классах, в которых учитель создавал условия для включения учащихся в поисковую, творческую деятельность с помощью карт. Эти же учащиеся лучше справлялись с предметными тестами по географии [27].

Развитие пространственного мышления у школьников изучали исследователи из университета Южной

Каролины, США. Результаты показали, что совершенствованию навыков пространственного мышления у обучающихся способствует их работа с печатными и цифровыми картами [14].

Сегодня в повседневной жизни люди все чаще используют навигаторы вместо географических карт. Вероятно поэтому бытует мнение, что картографию, как раздел школьной географии изучать уже не актуально. Это мнение опровергли в Токийском университете [18]. Тору Ишикоа (Toru Ishikawa) доказала, что те, кто при пешеходных прогулках часто пользуется навигационными информационными системами имеют низкие показатели пространственных способностей. Напротив, те, кто давно пользуется печатными картами, имеют высокие показатели пространственных способностей. Кроме того, поведенческий эксперимент показал, что люди, у которых имеется большой опыт использования автомобильных навигационных систем, путешествуют менее эффективно и менее точно изучают конфигурации пройденных маршрутов как с помощью навигатора, так и с помощью печатной карты [18].

Таким образом, все проведенные и опубликованные исследования показывают важность для развития обучающихся учебного предмета географии и необходимость включения его в учебные планы школ. Однако, до сих пор нет единого мнения о том, в каком возрасте и какое содержание необходимо изучать. Например, в отечественном образовании Л.В. Занков, решая проблемы обучения и развития младших школьников, особое значение придавал географии и отмечал, что она вводит ребенка в мир живой и неживой природы [12]. На методологических основах системы Л.В. Занкова, А.Н. Казаковым был написан учебник по географии для 2 и 3 классов, который способствовал побуждению интереса к предмету, воспитанию любви к родной земле. При хорошей подготовке обучающихся этот учебник можно было начинать использовать и в первом классе второго полугодия [12].

В Шанхайском университете также обратили внимание на то, что география может оказать на развитие младших школьников наибольшее влияние, чем другие предметы, так как с помощью этого предмета обучающиеся могут приобрести некоторые очень важные практические знания и навыки, связанные с нашей повседневной жизнью. Однако большая часть знаний по географии трудна и скучна для маленьких детей [37]. Это можно объяснить тем, что география является комплексной наукой, рассматривающей иногда разнородные, но взаимосвязанные элементы. Системно разглядеть целое, увидеть гармонию, призвана география. Поэтому географический взгляд на те или иные объекты или явления — это всегда сложный и комплексный взгляд. Недаром Н.Н. Баранский писал, что география играет не одним пальчиком, а аккордами [2].

Хорвуд Н. (Horwood N.) отмечает, что географическое образование в школах, как в Великобритании, так

и на международном уровне, можно охарактеризовать как наполненное ценностями и противоречивыми вопросами [16]. Заслуживает внимание исследование, проведенное этим автором. Он изучал представления подростков о школьной географии с помощью интервью. В своей работе Хорвуд Н. (Norwood N.) более подробно описывает мнение трех подростков, которые учатся в одном классе и посещают одни и те же уроки географии. Но представления у ребят о школьной географии, о том, чем занимается география как наука, оказались разные. Изучение представлений учащихся является очень важным для проектирования учебных программ, а также может помочь учителям выстраивать контексты в обучении.

С этой целью авторским коллективом Центра исследований в области естественнонаучного и математического образования на севере Англии также было проведено исследование. Ученые изучали экологические представления детей в возрасте от 5 до 16 лет с помощью письменных заданий и индивидуальных интервью. Всего в исследовании приняло участие около 200 человек. Авторы глубоко проанализировали, как меняется способ мышления детей с возрастом. Так, например, на вопрос типа: «Почему яблоко гниет?» маленькие дети склонны предлагать описание явления, а не объяснение. Например такое: «Потому что оно коричневое и мягкое». Более старшие дети для ответа на подобный вопрос используют причинно-следственные связи. Также с детьми разного возраста должна выстраиваться принципиально разная работа со схемами. На примере схемы пищевых сетей было выявлено, что дети в возрасте 5—7 лет лучше воспринимают детальные рисунки, а использование схем и диаграмм в этом возрасте неприемлемо. Кроме того, маленькие дети не представляют животный мир в отрыве от человека, поэтому на вопрос о том, как питается волк, дети отвечают, что их кормит человек. Таким образом, при составлении учебных планов и проектировании уроков важно учитывать особенности восприятия того или иного содержания предмета обучающимися разных возрастных групп [16].

В настоящее время во многих странах мира, учебный предмет география начинается с 5 класса. А в начальной школе география входит в интегрированный курс «Естествознание» и/или «Обществознание».

Почему география является трудной для изучения в школе?

К сожалению, в настоящее время приходится констатировать, что реальное положение учебного предмета географии, как в российской школе, так и в зарубежной, не всегда соответствует значению этого предмета [2; 34]. Известный советский и российский географ В.П. Максаковский говорил, что времена, когда география в школе была Прекрасной Дамой, давно прошла и её престиж снижается [4]. В российской

периодике также встречаются высказывания о том, что снижается уровень школьных географических знаний и интерес учащихся к этому предмету.

То же самая проблема отмечается в зарубежных исследованиях. Так, филиппинские ученые [38], изучающие трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся на уроках географии зафиксировали снижение интереса у обучающихся к данному предмету. Учителя объясняют низкую мотивацию своих учеников тем, что в курсе географии имеется много фактической информации, которую необходимо просто запоминать [38]. Кроме этого, в школьной географии есть темы, которые связаны с математикой. При этом знания и умения по математике, необходимые для овладения географическими понятиями изучаются в курсе математики позднее. Поэтому учащиеся испытывают затруднения в освоении тем, связанных с основами картографии, они с трудом находят нужную информацию на картах [20].

Тем не менее географию изучают как младшие школьники, так и подростки. В Ирландии география включена в учебные планы начальной школы для обучающихся, имеющими общие легкие нарушения в развитии. Считается, что география способствует пониманию обучающимися особенностей своей местности и общества, с помощью этого предмета можно сформировать важнейшую потребность человека в принадлежности к своему региональному сообществу, региональную идентичность. Все это важно для развития социальной компетентности обучающихся и их самооценки. Кроме того, именно география предоставляет широкий спектр возможностей для интеграции с другими предметами. Поэтому в Ирландии разрабатываются методические рекомендации для учителей, в которых описаны возможные затруднения младших школьников с легкими общими нарушениями в развитии при изучении географии, а также эффективные методы их преодоления. Так, например, если у ребенка небольшой словарный запас или задержка речевого развития, то это может привести к неадекватному развитию географических навыков. Учителям предлагается давать больше практических заданий на выяснение значений слов, географических названий, развивать навыки наблюдения и анализа данных. В табл. 1 представлены некоторые способы решения потенциальных проблем обучающихся, имеющих легкие общие нарушения в развитии [15].

Таким образом, изучение соответствующих возрасту тем в сочетании с эффективными методами обучения, может принести пользу обучающимся и развивать у них определенные важные навыки, необходимые в жизни. Поэтому большая роль в обучении принадлежит учителям.

В Эскишехирском университете Османгази (Турция) в 2018 году было проведено исследование, цель которого — определить, с какими проблемами сталкиваются учителя географии и что необходимо сделать, чтобы географическое образование стало наи-

Таблица 1

Способы решения потенциальных проблем обучающихся с легкими общими нарушениями в развитии

Нарушение	Потенциальные проблемы при обучении географии	Способы преодоления проблем
Затруднения в пространственно-временной ориентации	— Трудности с ориентированием на местности и по карте — Проблемы с чтением и интерпретацией карты	— Игры на свежем воздухе для тренировки определения направлений по местным признакам, по компасу — Ролевые игры, в которых необходимо называть направления (вперед-назад, право-лево, север-юг и др.)
Трудности интерпретации или создания символического материала	— Непонимание символов на картах-схемах — Трудности с чтением карт и планов	— Упражнения и тренировки в схематизации, замещении объектов, сопоставлении реальных объектов и картинок, использование графических символов.
Недостатки зрительно-го восприятия	— Трудности в распознавании символов при чтении карт	— Нарисовать символы на карточках и учить их отдельно — Раскрашивать контурные карты, строить макеты из пластилина — Использовать рельефные карты
Малый объем памяти	— Трудности в освоении географических терминов и названий	— Предоставлять картинки в качестве подсказок
Трудности с социальной адаптацией	— Трудности в применении изученных на географии навыков к реальной жизненной ситуации	— Всегда начинать урок с конкретных практических задач — Предоставлять обучающимся возможность практики в географических навыках

более эффективным. В опросе принимали участие 212 учителей географии из девяти различных областей Турции. Более половины опрошенных признали, что у них имеются проблемы с обучающимися. Причины указывались разные. Так, 25,7% учителей видят главную причину неуспешности обучающихся в низкой мотивации, отсутствии интереса к урокам географии. 17,4% учителей объясняют, почему им не удается организовать хороший урок и называют причину: отказ обучающихся принести из дома необходимые материалы и школьные принадлежности. 13,4% видят проблему в том, что в классе находятся учащиеся, которые остались на второй год обучения и они своим поведением мешают вести уроки. 10,9% учителей жалуются в целом на плохое поведение обучающихся в классе, и 3,9% учителей считают, что причина трудностей с обучающимися в отсутствии интереса родителей к образованию своих детей. На основе полученных результатов авторы исследования разработали ряд предложений, одним из которых стало предложение по внедрению системы повышения квалификации педагогов [38].

Исследователи из университета Монаш (Мельбурн, Австралия) пошли другим путем. С помощью интервью они попытались выявить интерес обучающихся и учителей географии к различным темам, которые обычно встречаются в учебной программе по географии. Выяснилось, что интересы учителей и их учеников не совпадают. Темы, которые обучающиеся находят интересными, совершенно не интересны учителям и наоборот. Автор исследования предполагает, что полученные данные следует использовать авторам учебников, учителям при подготовке к урокам, так как учет интересов обучающихся позволит улучшить результаты обучения в целом [24].

Американская Ассоциация Школьных Администраторов, которая исследовала особенности успешных учителей, пришла к выводу о том, что эффективность складывается из двух факторов: знание и при-

менение методов обучения, и личностные качества педагога. К личностным качествам можно отнести дружелюбие, чувство юмора, готовность меняться, системность, коммуникабельность. К профессиональным навыкам эффективного учителя можно отнести хорошее знание предмета, способность применения разнообразных техник и приемов привлечения внимания обучающихся, умение эффективно использовать время урока, умение задавать вопросы, наблюдать за развитием обучающихся [25].

Обозначая проблемы в обучении географии зарубежные исследователи образования предлагают педагогам использовать разнообразные методы и технологии обучения, которые способствуют преодолению учебной неуспешности [27; 31].

Современные эффективные методы обучения географии

В современном мире перед географической наукой ставятся новые задачи, связанные с оценкой и прогнозированием изменений в отдельных компонентах природы для выбора рациональных путей организации общества. В связи с этим должна поменять свое содержание и школьная география. Такие изменения уже намечаются. Так, в учебных планах Венгрии вместо предмета географии появился курс «Земля и наша среда». В Австрии изучается предмет «География и экономика». В Норвегии география интегрирована в единый для естественных наук предмет «Естествознание». Также совершенствуются и методы обучения [33].

Стоит отметить, что в последнее время среди педагогов разных стран возрос интерес к таким методам обучения, как проблемный, исследовательский (включая полевые исследования) и проектный. Психологи полагают, что именно эти методы позволяют учащимся быть активными участниками образовательного про-

цесса, тем самым овладевают необходимыми умениями и способностями.

В Европейском университете Тираны было проведено исследование, основная задача которого состояла в изучении подходов к обучению в начальных классах основной школы, а также изучение представлений учителей об их эффективности. Практически все учителя продемонстрировали осведомленность в том, что все методы опираются на один из двух существующих подходов. Первый подход ориентирован на учителя, так как главной задачей его является передача информации обучающимся. Второй подход ориентирован на обучающихся, в котором учитель является координатором их деятельности, модератором или консультантом. Согласно результатам проведенного опроса, 78% учителей в своей работе при объяснении нового материала используют первый подход. Опытные же учителя, имеющие стаж работы более 20 лет, используют, в основном, второй подход, независимо от этапа урока, т.е. и при изучении нового материала, и при его повторении. Для реализации второго подхода педагоги, в основном используют практические методы обучения (77% педагогов) и лишь немногие — исследовательский метод (23% педагогов). Также опытные учителя придают большое значение системному обучению (66% опрошенных), под которым понимают развертывание содержания от простого к сложному [36].

Метод полевых исследований один из самых старых методов в обучении географии. Однако и в современных условиях он является одним из самых эффективных. Так, в исследовании Белградского университета изучалось мнение студентов географического университета о преимуществах метода полевых исследований. В общей сложности 215 студентов отметили следующие преимущества метода: непосредственный контакт обучающихся с объектом изучения, повышение мотивации к обучению географии, улучшение межличностных отношений среди учащихся [13].

«Региональное географическое мышление является частью географического мышления», — утверждают сотрудники университета Капелла (Нидерланды), авторы исследования, целью которого был поиск доказательств способности обучающихся устанавливать географические связи, способствующие развитию географического мышления. В рамках исследования велось наблюдение за небольшими группами обучающихся средних школ в Нидерландах в процессе разгадывания географических загадок [8]. Загадки использовали учителя в течение нескольких занятий. Результаты исследования показали, что в начале эксперимента у обучающихся при решении географических загадок возникали трудности с установлением связей и взаимосвязей. У значительной части групп обучающихся были трудности с пониманием взаимозависимости отношений. Однако после нескольких уроков, на которых обучающиеся тренировались в разгадывании загадок, эти трудности были устранены [21].

В российском образовании методам обучения географии также уделяется большое внимание. Так, в своем исследовании С.П. Санина доказала, что использование проблемно—задачной технологии в обучении географии способствует изменению содержания образования, оно становится деятельностным; в условиях проблемно—задачной организации образовательной деятельности учащиеся лучше овладевают основными понятиями курса, у них развиваются предметные и метапредметные компетенции [9].

Имеется ряд исследований, в которых описывается эффективность метода моделирования в обучении географии в начальной и основной школе [5; 6; 8; 7; 10; 11]. В своей работе М.А. Мельникова-Поддубная и М.И. Подболотова показали, что наиболее эффективными и запоминающимися будут яркие, активные методы и методики, опирающиеся на включение в процесс обучения собственного опыта учащегося, а не только на пассивное созерцание. Одним из таких методов является метод ситуационного моделирования, который подходит как для освоения нового материала, так и для закрепления полученных знаний [5].

В последнее время среди исследователей и практиков образования все более популярным становится метод синектики [1; 3]. Например, М.Н. Кокшарова раскрывает практические возможности реализации компетентностного подхода через использование метода синектики в процессе обучения географии. Помимо формирования навыков принятия нестандартных решений в ситуациях неопределенности использование этого метода способствует лучшему усвоению информации, закреплению ее в долговременной памяти, а также развитию ассоциативного мышления, что было доказано в ходе экспериментального исследования [3].

Тем не менее, какие бы методы не использовали педагоги, все же главная роль в обучении географии принадлежит самому учителю. Это объясняется, прежде всего тем, что география чаще всего изучается в составе межпредметного курса, в который помимо географии входит биология, химия, физика, история или обществознание. Такой курс редко ведет учитель географии, а следовательно, географические темы освещаются скудно. Поэтому, чтобы обучающиеся не только знали географию, но и с помощью этого предмета развивали определенные способности, учителю недостаточно знать факты и термины. Ему нужно уметь соединять эти факты и понятия с другими учебными предметами и с самой жизнью, уметь устанавливать взаимосвязь между человеком и природой. Кроме того, важно, чтобы он умел не передавать знания обучающимся, а научить, чтобы они смогли сами находить необходимую информацию и добывать знания. Таким образом, высококвалифицированный учитель, который способен организовать деятельность обучающихся в развивающей среде, является существенным фактором, обеспечивающим учебную успешность обучающихся по географии [32].

Заключение

Проблема обучения географии широко обсуждается в зарубежных публикациях, как весьма актуальная.

Результаты мировых исследований констатируют тенденцию снижения интереса обучающихся к учебному предмету география. Это является основной причиной учебной неуспешности школьников в изучении географии. Понятно, что ученые обеспокоены данным фактом, поэтому стремятся выяснить возможные причины трудностей в обучении этого предмета. Опытным путем выявлены следующие причины: в программе и учебниках много информации для запоминания, много сложных терминов. Кроме того, темы по математике, связанные с картографией, изучаются в школьной программе позднее, чем в географии, поэтому учащиеся плохо умеют работать с картой. Тем не менее, с помощью географии можно успешно развивать умения и способности учащихся, даже тех, кто имеет слабые отклонения в развитии. Нужно, чтобы учитель обладал определенными компетенциями.

В статье проанализированы эмпирически-доказательные результаты, выявившие факторы, способствующие повышению учебной успешности обучающихся по географии. Прежде всего, это такие эффективные методы и подходы к обучению, как обучение, ориентированное на ребенка, исследовательский метод, метод полевых исследований, использование в

учебном процессе географических игр, проблемное обучение.

На основе выводов эмпирических исследований можно выделить некоторые рекомендации, которые могут быть актуальными и для российской школы. А именно:

1. Для организации обучения, ориентированного на учащихся, рекомендуется встраивать в учебный процесс полевые исследования. Наиболее эффективными будут такие практики, которые объединяют в себе несколько учебных предметов, например, география, биология, физика, химия и др. [13].

2. Современные уроки географии могут способствовать развитию у обучающихся межкультурных компетенций. С этой целью можно проводить уроки совместно с учащимися других стран, организовывать совместные проекты через веб-форумы, социальные сети или через Skype в школе [14].

3. Использование географических загадок о территориях и странах дает учителям прекрасные возможности для развития их географического мышления [21].

4. Положительные результаты в обучении географии были получены в рамках исследования, в котором на уроки географии в старших классах приглашались известные ученые, преподаватели ВУЗов. Но они проводили не все занятия, а только читали вводные лекции в новой теме, так называемые гостевые лекции. Такое сотрудничество с учеными играет заметную роль в обучении школьной географии [27].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахир М.А. Метод синектики в исследовательской деятельности учащихся при обучении географии в школе // География: проблемы науки и образования: Материалы ежегодной науч.-практ. конф. «Герценовские чтения». СПб.: Астерион, 2012. С. 364—367.
2. Горбанев В.А. Еще раз о единой географии / В.А. Горбанев // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10 (52) Часть 4. С. 53—58. doi:10.18454/IRJ.2016.52.121
3. Кокшарова Н.М. Синектика как инструмент компетентного подхода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (117). С. 50—55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinekтика-kak-instrument-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 20.02.2019).
4. Максаковский В.П. О некоторых проблемах модернизации образования в России // География в школе. 2014. № 8. С. 7—13.
5. Мельшикова-Поддубная М.А., Подболотова М.И. Метод ситуационного моделирования как ресурс системнодеятельностного подхода в обучении географии // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки. 2013. № 2. С. 102—108.
6. Михеева В.С. Методологические проблемы математического моделирования в географии // Теоретическая география. М.: Мысль, 1971. С. 76—81.
7. Санина С.П. Компьютерное моделирование в исследовательской деятельности учащихся // Педагогические технологии. 2005. № 4. С. 36—45.
8. Санина С.П. Модельный метод обучения как инструмент формирования у школьников учебного действия моделирования // Педагогические технологии. 2008. № 1. С. 46—55.
9. Санина С.П. Роль проблемно-задачной технологии в развитии компетенций обучающихся (на примере учебного предмета географии) // Современное образование. 2017. № 3. С. 28—35. doi:10.25136/2409-8736.2017.3.23658. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_23658.html (дата обращения: 20.02.2019).
10. Солодухина Н.Н. Применение моделирования в обучении географии в условиях реализации ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки. 2016. № 4. С. 100—107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27310297> (дата обращения: 04.03.2019).

11. *Укропова А.В.* Влияние развивающих образовательных ситуаций в предметной области «Окружающий мир» на формирование метапредметных компетенций обучающихся вторых классов // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 15—22. doi:10.17759/psyedu.2017090102
12. *Чутко Н.Я.* Л.В. Занков и формирование начальных знаний по истории [Электронный ресурс] // Занков.ру. URL: <http://zankov.ru/about/theory/article=13/> (дата обращения: 04.03.2019).
13. *Andelković S., Dedjanski V., Pejić B.* Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the Bologna Process // Journal of Geography in Higher Education. 2018. Vol. 42. № 1. P. 110—125. doi:10.1080/03098265.2017.1379058
14. *Collins L.* The Impact of Paper Versus Digital Map Technology on Students' Spatial Thinking Skill Acquisition // Journal of Geography. 2018. Vol. 117. № 4. P. 137—152. doi:10.1080/00221341.2017.1374990
15. Environmental and Scientific Education Teacher Guidelines [Электронный ресурс] // The National Council for Special Education (NCSE). URL: <https://www.sess.ie/resources/curricular-material> (дата обращения: 10.01.2019).
16. *Hopwood N.* UK high school pupils' conceptions of geography: research findings and methodological implications // International Research in Geographical and Environmental Education. 2009. Vol. 18. № 3. P. 185—197. doi:10.1080/10382040903054016
17. Integrating Geospatial Technologies in Fifth-Grade Curriculum: Impact on Spatial Ability and Map-Analysis Skills / M. Jadallah [et al.] // Journal of Geography. 2017. Vol. 116. № 4. P. 139—151. doi:10.1080/00221341.2017.1285339
18. *Ishikawa T.* Spatial Thinking in Geographic Information Science: Students' Geospatial Conceptions, Map-Based Reasoning, and Spatial Visualization Ability // Annals of the American Association of Geographers. 2016. Vol. 101. № 4. P. 76—95. doi:10.1080/00045608.2015.1064342
19. *Karen T.* Critical Intersections of Knowledge and Pedagogy: Why the Geographic Literacy of Preservice Elementary Teachers Matter? [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2015. Vol. 2. № 3. P. 249—273. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40885/493625> (дата обращения: 10.01.2019).
20. *Karkdijk J., Čipková E., Mázorová H.* Application of digital technologies in the geography teaching process from the teachers' perspective // International Research in Geographical and Environmental Education. 2016. Vol. 25. № 4. P. 328—343. doi:10.1080/10382046.2016.1207992
21. *Karkdijk J., Čipková E., Mázorová H.* Students' geographical relational thinking when solving mysteries // International Research in Geographical and Environmental Education. 2018. Latest Articles. doi:10.1080/10382046.2018.1426304
22. *Kaya N.* Main Challenges in Front of the Teachers to Teach Geography More Effectively: A Phenomenological Research [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2018. Vol. 8. № 2. P. 371—393. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40904/494028> (дата обращения: 10.01.2019).
23. *Kidman G.* School geography: what interests students, what interests teacher? // International Research in Geographical and Environmental Education. 2018. Vol. 27. № 4. P. 311—325. doi:10.1080/10382046.2017.1349374
24. *Kocalar A.O., Demirkaya H.* Geography Teachers' Views on Effective Geography Teaching [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online (RIGEO). 2017. Vol. 7. № 3. P. 332—346. URL: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/590221> (дата обращения: 10.01.2019).
25. *Larsen T., Harrington Jr.* Developing a Learning Progression for Place // Journal of Geography. 2018. Vol. 117. № 3. P. 100—118. doi:10.1080/00221341.2017.1337212
26. *Likouri A., Klonari A., Flouris G.* Relationship of Pupils' Spatial Perception and Ability with Their Performance in Geography [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2017. Vol. 7. № 2. P. 154—170. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40887/493149> (дата обращения: 10.01.2019).
27. *Mackie P., Kazmierczak A.* Bridging the Divide: The Potential Role of Contemporary Geographical Research in Schools // Journal of Geography. 2017. Vol. 116. № 5. P. 187—196. doi:10.1080/00221341.2016.1267787
28. *Metoyer S., Bednarz R.* Spatial Thinking Assists Geographic Thinking: Evidence from a Study Exploring the Effects of Geospatial Technology // Journal of Geography. 2016. Vol. 116. № 1. P. 20—33. doi:10.1080/00221341.2016.1175495
29. *Munazza F.* Perceptions of Geography as a Discipline among Students of Different Academic Levels in Pakistan [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2016. Vol. 6. № 1. P. 67—85. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40906/493025> (дата обращения: 10.01.2019).
30. *Oda K.* Concept Maps as a Tool to Analyse College Students' Knowledge of Geospatial Concepts [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2016. Vol. 6. № 2. P. 176—198. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40907/493277> (дата обращения: 10.01.2019).
31. *Raath S., Golightly A.* Geography Education Students' Experiences with a Problem-Based Learning Fieldwork Activity // Journal of Geography. 2017. Vol. 116. № 5. P. 217—225. doi:10.1080/00221341.2016.1264059
32. *Rajović G., Bulatović J.* Geography Education Research in Serbia: a Teacher's Perspective // European Journal of Contemporary Education. 2017. Vol. 6. № 1. P. 100—125. doi:10.13187/ejced.2017.1.100
33. *Sağdıç M., Demirkaya H.* Evaluation of interdisciplinary teaching approach in geography education // Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 2014. Vol. 13. № 49. P. 386—410. doi:10.17755/esosder.30182

34. Shimura T. Primary Geography Education in Japan: Curriculum as Social Studies, Practices and Teachers' Expertise [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2015. Vol. 5. № 2. P. 151—165. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40876/493476> (дата обращения: 10.01.2019).
35. Stoltman J., Lidstone J, Kidman G. The 2016 International Charter on Geographical Education // International Research in Geographical and Environmental Education. 2017. Vol. 26. № 1. P. 1—2. doi:10.1080/10382046.2017.1272849
36. Xhomara N. Teaching approaches in geography curriculum in lower secondary education [Электронный ресурс] // ResearchGate. 21 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/329371836_Teaching_approaches_in_geography_curriculum_in_lower_secondary_education (дата обращения: 10.01.2019).
37. Xuan X., Duan Y., Sun Y. Primary Geography Education in China: Past, Current and Future [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2015. Vol. 5. № 2. P. 111—136. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40876/493446> (дата обращения: 10.01.2019).
38. Yazıcı Ö. Obstacles and ways of overcoming geography. Journal of National Academy of Education [Электронный ресурс] // Review of International Geographical Education Online. 2018. Vol. 2. № 1. P. 34—53. URL: <http://dergipark.gov.tr/uead/issue/36657/393094> (дата обращения: 10.01.2019).
39. Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands / T. Béneker [et al.] // International Research in Geographical and Environmental Education. 2013. Vol. 22. № 4. P. 322—336. doi:10.1080/10382046.2013.826544

The problems of learning geography: overview of foreign studies

Sanina S.P.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor at the chair of educational psychology,
department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
saninasp@mgppu.ru*

The article concerns the difficulties of learning geography in junior high school students and adolescents as they are reflected in foreign publications. It also discusses the effective teaching methods to be used by educators. Research results obtained by scientists from the United States, Ireland, Finland, Germany, the Netherlands, China, Japan and other countries are analyzed in comparison with data of Russian researches. The article substantiates that people today need the knowledge of geography and therefore this subject must be present in the primary school curriculum as a part of an integral course, and in primary school as a separate academic discipline. It is possible to develop spatial and systematic thinking in students and to shape their worldviews by means of a school course in geography. However, the current state of this school subject does not meet the expectations of educators and scientists. The analyzed studies demonstrate the drop of interest to learning geography, as it is thought to be difficult. Particular attention is paid to the analysis of possible difficulties that students with mild disabilities may confront with in the course of their study of geography. We describe how to cope with potential problems and describe the teaching methods which are the most efficient and effective in improving the quality of geographical education. All studies are of great importance for the practice of education, because geographically literate person is able to take care of our planet, appreciate it, live harmoniously in a closely interdependent world.

Keywords: geography, academic failure, learning difficulty, teaching methods.

REFERENCES

1. Bakhir M.A. Metod sinektiki v issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya pri obuchenii geografii v shkole [The method of sylectics in the research activities of students in teaching geography at school]. *Geografiya: problemy nauki i obrazovaniya: materialy ezhegodnoi nauch.-prakt. konf. «Gertsenovskie chteniya» [Geography: problems of science and education: materials of the annual scientific and practical. conference «Herzen readings»]*. Saint-Petersburg: Asterion, 2012, pp. 364—367. (In Russ.).
2. Gorbanev V.A. Eshche raz o edinoi geografii [More about uniform geography]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal [International Research Journal]*, 2016, vol. 10, no. 52, part 4, pp. 53—58. doi:10.18454/IRJ.2016.52.121 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Koksharova N.M. Sinektika kak instrument kompetentnostnogo podkhoda [Synectics as a tool of competence approach]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University]*, 2017, no. 4 (117), pp. 40—55. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinektika-kak-instrument-kompetentnostnogo-podkhoda> (Accessed 20.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Maksakovskii V.P. O nekotorykh problemakh modernizatsii obrazovaniya v Rossii [On some problems of the modernization of education in Russia]. *Geografiya v shkole [Geography at school]*, 2014, no. 8, pp. 7—13. (In Russ.).
5. Melyshkova-Poddubnaya M.A., Podbolotova M.I. Metod situatsionnogo modelirovaniya kak resurs sistemnodeyatel'nostnogo podkhoda v obuchenii geografii [The method of situational modeling as a resource system-based approach to teaching geography]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Natural Sciences]*, 2013, no. 2, pp. 102—108. (In Russ.).
6. Mikheeva V.S. Metodologicheskie problemy matematicheskogo modelirovaniya v geografii [Methodological problems of mathematical modeling in geography]. *Teoreticheskaya geografiya [Theoretical geography]*. Moscow: Mysl', 1971, pp. 76—81. (In Russ.).
7. Sanina S.P. Komp'yuternoe modelirovanie v issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya [Methodological problems of mathematical modeling in geography]. *Pedagogicheskie tekhnologii [Theoretical geography]*, 2005, no. 4, pp. 36—45. (In Russ.).
8. Sanina S.P. Model'nyi metod obucheniya kak instrument formirovaniya u shkol'nikov uchebnogo deistviya modelirovaniya [Model teaching method as a tool for shaping the educational action of modeling for schoolchildren]. *Pedagogicheskie tekhnologii [Pedagogical technologies]*, 2008, no. 1, pp. 46—55. (In Russ.).
9. Sanina S.P. Rol' problemno zadachnoi tekhnologii v razvitii kompetentsii obuchayushchikhsya (na primere uchebnogo predmeta geografii) [The role of the problem-specific technology in the development of students' competencies (on the example of the academic subject of geography)]. *Sovremennoe obrazovanie [Modern education]*, 2017, no. 3, pp. 28—35. doi:10.25136/2409-8736.2017.3.23658 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
10. Solodukhina N.N. Primenenie modelirovaniya v obuchenii geografii v usloviyakh realizatsii FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The use of modeling in teaching geography under the conditions of the

implementation of the Federal State Educational Standards of basic general education]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Natural Sciences]*, 2016. no. 4, pp. 100—107. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27310297> (Accessed 04.03.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).

11. Ukropova A.V. Vliyaniye razvivayushchikh obrazovatel'nykh situatsii v predmetnoi oblasti «Okruzhayushchii mir» na formirovaniye metapredmetnykh kompetentsii obuchayushchikhsya vtorykh klassov [The influence of developing educational situations in the subject world «The world around us» on the formation of the meta-subject competencies of students in the second classes]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 15—22. doi:10.17759/psyedu.2017090102 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

12. Chutko N.Ya. L.V. Zankov i formirovaniye nachal'nykh znaniy po istorii [Elektronnyi resurs] [Zankov and the formation of basic knowledge of history]. *Zankov.ru*. Available at: <http://zankov.ru/about/theory/article=13/> (Accessed 04.03.2019). (In Russ.).

13. Anđelković S., Dedjanski V., Pejic B. Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the Bologna Process. *Journal of Geography in Higher Education*, 2018, vol. 42, no. 1, pp. 110—125. doi:10.1080/03098265.2017.1379058

14. Collins L. The Impact of Paper Versus Digital Map Technology on Students' Spatial Thinking Skill Acquisition. *Journal of Geography*, 2018, vol. 117, no. 4, pp. 137—152. doi:10.1080/00221341.2017.1374990

15. Environmental and Scientific Education Teacher Guidelines [Elektronnyi resurs]. *The National Council for Special Education (NCSE)*. Available at: <https://www.sess.ie/resources/curricular-material> (Accessed 10.01.2019).

16. Hopwood N. UK high school pupils' conceptions of geography: research findings and methodological implications. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2009, vol. 18, no. 3, pp. 185—197. doi:10.1080/10382040903054016

17. Jadallah M. et al. Integrating Geospatial Technologies in Fifth-Grade Curriculum: Impact on Spatial Ability and Map-Analysis Skills. *Journal of Geography*, 2017, vol. 116, no. 4, pp. 139—151. doi:10.1080/00221341.2017.1285339

18. Ishikawa T. Spatial Thinking in Geographic Information Science: Students' Geospatial Conceptions, Map-Based Reasoning, and Spatial Visualization Ability. *Annals of the American Association of Geographers*, 2016, vol. 101, no. 4, pp. 76—95. doi:10.1080/00045608.2015.1064342

19. Karen T. Critical Intersections of Knowledge and Pedagogy: Why the Geographic Literacy of Preservice Elementary Teachers Matter? [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2015, vol. 2, no. 3, pp. 249—273. Available at: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40885/493625> (Accessed 10.01.2019).

20. Karkdijk J., Čipková E., Mázorová H. Application of digital technologies in the geography teaching process from the teachers' perspective. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2016, vol. 25, no. 4, pp. 328—343. doi:10.1080/10382046.2016.1207992

21. Karkdijk J., Čipková E., Mázorová H. Students' geographical relational thinking when solving mysteries. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2018. Latest Articles. doi:10.1080/10382046.2018.1426304

22. Kaya N. Main Challenges in Front of the Teachers to Teach Geography More Effectively: A Phenomenological Research [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 371—393. Available at: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40904/494028> (Accessed 10.01.2019).

23. Kidman G. School geography: what interests students, what interests teacher? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2017, vol. 27, no 4, pp. 311—325. doi:10.1080/10382046.2017.1349374

24. Kocalar A.O., Demirkaya H. Geography Teachers' Views on Effective Geography Teaching [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 332—346. Available at: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/590221> (Accessed 10.01.2019).

25. Larsen T., Harrington Jr. Developing a Learning Progression for Place. *Journal of Geography*, 2018, vol. 117, no. 3, pp. 100—118. doi:10.1080/00221341.2017.1337212

26. Likouri A., Klonari A., Flouris G. Relationship of Pupils' Spatial Perception and Ability with Their Performance in Geography [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 154—170. Available at: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40887/493149> (Accessed 10.01.2019).

27. Mackie P., Kazmierczak A. Bridging the Divide: The Potential Role of Contemporary Geographical Research in Schools. *Journal of Geography*, 2017, vol. 116, no. 5, pp. 187—196. doi:10.1080/00221341.2016.1267787

28. Metoyer S., Bednarz R. Spatial Thinking Assists Geographic Thinking: Evidence from a Study Exploring the Effects of Geospatial Technology. *Journal of Geography*, 2016, vol. 116, no. 1, pp. 20—33. doi:10.1080/00221341.2016.1175495

29. Munazza F. Perceptions of Geography as a Discipline among Students of Different Academic Levels in Pakistan [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 67—85. Available at: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40906/493025> (Accessed 10.01.2019).

30. Oda K. Concept Maps as a Tool to Analyse College Students' Knowledge of Geospatial Concepts [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2016, vol. 6, no. 2, pp. 176—198. Available at: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40907/493277> (Accessed 10.01.2019).

31. Raath S., Golightly A. Geography Education Students' Experiences with a Problem-Based Learning Fieldwork Activity. *Journal of Geography*, 2017, vol. 116, no. 5, pp. 217—225. doi:10.1080/00221341.2016.1264059
32. Rajović G., Bulatović J. Geography Education Research in Serbia: a Teacher's Perspective. *European Journal of Contemporary Education*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 100—125. doi:10.13187/ejced.2017.1.100
33. Sağdıç M., Demirkaya H. Evaluation of interdisciplinary teaching approach in geography education. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014, vol. 13, no. 49, pp. 386—410. doi:10.17755/esosder.30182
34. Shimura T. Primary Geography Education in Japan: Curriculum as Social Studies, Practices and Teachers' Expertise [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2015, vol. 5, no. 2, pp. 151—165. Available at: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40876/493476> (Accessed 10.01.2019).
35. Stoltman J., Lidstone J., Kidman G. The 2016 International Charter on Geographical Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2017, vol. 26, no. 1, pp. 1—2. doi:10.1080/10382046.2017.1272849
36. Xhomara N. Teaching approaches in geography curriculum in lower secondary education [Elektronnyi resurs]. *ResearchGate*, 21 p. Available at: https://www.researchgate.net/publication/329371836_Teaching_approaches_in_geography_curriculum_in_lower_secondary_education (Accessed 10.01.2019).
37. Xuan X., Duan Y., Sun Y. Primary Geography Education in China: Past, Current and Future [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2015, vol. 5, no. 2, pp. 111—136. Available at: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40876/493446> (Accessed 10.01.2019).
38. Yazıcı Ö. Obstacles and ways of overcoming geography. *Journal of National Academy of Education* [Elektronnyi resurs]. *Review of International Geographical Education Online*, 2018, vol. 2, no. 1, pp. 34—53. Available at: <http://dergipark.gov.tr/uead/issue/36657/393094> (Accessed 10.01.2019).
39. Béneker T. et al. Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2013, vol. 22, no. 4, pp. 322—336. doi:10.1080/10382046.2013.826544

Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии

Адаскина А.А.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
aadaskina@mail.ru

В статье приводится обзор зарубежных исследований, посвященных феномену математической тревожности. В отличие от отечественной психологии, где рассматриваются более общие понятия: школьная тревожность, учебная тревожность, экзаменационная тревожность, в зарубежной психологии с 60-х годов существует узкое понятие «математической тревожности» (math anxiety). В статье рассматривается содержание данного понятия, основные направления проводимых исследований. Обзор литературы выявляет основные причины повышения математической тревоги учащихся: особенности преподавания математики, социальные установки и стереотипы, низкий социально-экономический статус семьи. Приводятся данные исследований, показывающих снижение оперативной памяти и, как результат, продуктивности выполнения задач при обучении математике у учащихся с высокой математической тревожностью. В статье рассматриваются также практические рекомендации по снижению математической тревожности при обучении школьников и студентов математическим дисциплинам, которые включают как педагогические приемы, так и специальные психологические методики и тренинги.

Ключевые слова: математическая тревожность, гендерные различия, оперативная память, преодоление математической тревожности.

Для цитаты:

Адаскина А.А. Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. №1. С. 28—35. doi:10.17759/jmfp.2019080103

For citation:

Adaskina A.A. The study of the phenomenon of math anxiety in foreign psychology [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 28—35. doi: 10.17759/jmfp.2019080103 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

В отличие от отечественной психологии, где рассматриваются обобщенные понятия («школьная тревожность», «учебная тревожность», «экзаменационная тревожность»), в зарубежной психологии с 60-х годов существует более узкое и предметно определяемое понятие «математической тревожности» (math anxiety). Некоторые авторы говорят и о более серьезном явлении, «математической фобии». Так в известной книге М. Бернс [13], приводятся данные о том, что две трети взрослых американцев испытывают страх и ненависть по отношению к математике. Современное общество становится все более технологичным и знание математики имеет решающее значение не только в сфере профессиональной реализации (наука, техника, бизнес), но и в повседневной жизни. Однако, несмотря на важность математических знаний, многие интеллектуально способные ученики стараются избежать прохождения курсов по математике как в старшей школе, так и в колледже; чем существенно ограничивают возможности своей карьеры [11].

Марк Ашкрафт определяет математическую тревогу как чувство напряженности, опасений, страхов, возникающих в ситуациях, связанных с числовыми вычислениями, решением задач, а также в других ситуациях, связанных с математикой. Повышенная математическая тревожность приводит к избегающему поведению — школьники и студенты стараются избе-

жать дисциплин и профессий, прямо или косвенно связанных с математикой [8]. В некоторых случаях тревога может переходить в панику, студент, приступивший к решению задачи, оказывается до такой степени охвачен эмоциями, что это парализует его мыслительные способности и не дает воспользоваться теми знаниями, которые у него есть [29].

Традиция изучения данного феномена в зарубежной психологии достаточно богата. Первые исследования появились в 60-е годы, и с 70 годов по настоящее время публикуется множество работ, посвященных этой теме. Первая шкала измерения математической тревоги MARS (The Mathematics Anxiety Rating Scale) была разработана Ричардсоном и Суин в 1972 [23]. Позднее были разработаны краткая версия этого опросника MARS-Brief [30], детские варианты шкал (MASC [19], SEMA) [31]). Для выявления ранних признаков математической тревожности у детей 6—8 лет была разработана графическая проективная методика [7]. Об актуальности данной проблемы говорит появление новых диагностических методик, например, стандартизация и валидизация шкалы SIMA [22] в 2014 г.

В период с 2000 по 2018 годы в различных базах данных Web of Science было опубликовано и проанализировано более 500 исследований, посвященных математической тревоге, число публикаций значительно увеличилось с 2012 года и достигло самого высокого

уровня в 2017 году [14]. Большая часть из них (41%) опубликованы в США.

В более поздних исследованиях понятие математической тревожности дифференцируется, в нем выделяются различные аспекты: страх оценки, тревога при обучении математике, страх перед решением математических задач, страхи, связанные с учителем математики [19]. В работе П. Бакли [12] было показано, что математическая тревога не сводится к экзаменационной или к страху проверки знаний, а является реакцией именно на математический материал.

Зарубежные публикации свидетельствуют о том, что математическая тревога — продукт школьного обучения. В первые годы обучения математике тревожность обычно мало заметна и постепенно формируется в начальной школе к 4—5 годам обучения [9]. По данным обзорной статьи О.Е. Богдановой и др. [6], математическая тревожность имеет следующую динамику — начало проявления приходится на младший школьный возраст, пик — на 9—10 класс, а затем она постепенно снижается.

Влияние математической тревоги на оперативную память

М. Ашкрафт в своих исследованиях [8; 9] показывает, что высокая математическая тревога во многом похожа на постановку двойной задачи. Студент или ученик параллельно решает две задачи: одну — математическую, вторую — задача на совладание с собственными эмоциями (со страхом и тревогой, сопутствующим математическими заданиям). Эмоциональная нагрузка выступает как параллельная ресурсоемкая задача. Этот эффект сопоставим со снижением производительности выполнения арифметических заданий при введении отвлекающей задачи, требующей распределения внимания.

Большинство ученых, занимающихся этой проблемой, так же утверждают, что негативное влияние математической тревоги на математические показатели опосредовано временным сокращением оперативной памяти [20; 4; 10]. Соответственно, как уточняют ученые, «математическая тревожность» не значит, что ученик слаб в математике, это означает, что он был бы значительно более продуктивен, если бы не испытывал такую сильную тревогу. В частности, это можно проиллюстрировать на примере использования стратегий упрощения подсчетов ($8+4 \Rightarrow 8+2+2$), такой метод требует больших ресурсов оперативной памяти, а если они не доступны, то ученик делает ошибки или просто отказывается от оптимизирующих стратегий.

В настоящее время проводятся исследования, целью которых является изучение данного феномена на нейропсихологическом уровне. Приводятся данные о том, что у школьников с высокой математической

тревогой при решении математических заданий повышается активность миндалевидного тела, что связано с переработкой отрицательных эмоций, и снижается активность областей коры мозга, ответственных за оперативную память и организацию деятельности. В некоторых исследованиях была найдена связь математической тревоги с зонами мозга, реагирующими на угрозу и боль [10].

В исследованиях А. Саркара [25] проводилась стимуляция дорсолатеральной префронтальной коры студентов с высокой и низкой математической тревожностью с целью снизить активность зон ДЛПФК, которые связаны с обработкой негативных эмоций, и повысить активность зон ДЛПФК, связанных с обработкой положительных эмоций, и проследить влияние стимуляции на проявления математической тревожности. В целом, подобная стимуляция повысила результативность решения простых математических задач у лиц с высокой математической тревожностью. Данное исследование было воспроизведено в России [1], однако в нем были получены результаты, противоречащие приведенным выше. Следует отметить, что такие эксперименты только начались и нейропсихологическое изучение математической тревожности находится на начальной стадии.

В условиях ограничения времени у учащихся с высокой математической тревожностью наблюдается эффект «избегания математических задач», который проявляется в экономии когнитивных ресурсов и желании завершить задание как можно быстрее, независимо от правильности полученного результата [7].

Факторы, влияющие на уровень математической тревоги

Факторы, влияющие на появление математической тревоги, можно разделить на несколько групп: педагогические (стиль обучения, методы проверки знаний, стратегия запугивания), социальные (социальные установки родителей и учителей), интеллектуальные (способности к математике, дислексия, дискалькулия) и личностные (низкая самооценка, застенчивость, тревожность, неуверенность в своих силах) [30]. Среди основных факторов, влияющих на формирование математической тревоги в литературе чаще всего исследуются социальные (в том числе гендерные) стереотипы [10; 17; 28; 18; 27; 21], социально-экономический статус семьи и особенности обучения [16].

Исследователи отмечают более высокий уровень математической тревожности у девочек и девушек, что проявляется на разных этапах обучения. Тенденция уклонения от математики более очевидна среди девушек. Американские девушки выбирают и заканчивают значительно меньше математических курсов, чем юноши, как в старших классах, так и в колледже. Гораздо меньше женщин, чем мужчин,

выбирают специализированные курсы по математике. В исследовании Н. Бетц [11] было показано, что гендерные различия по-разному проявляются в разных группах, особенно они сильны в тех выборках, где уровень изучения математики низок. Кроме того в однополых классах уровень математической тревожности у девушек был ниже, а уровень достижений по математике выше, чем у девушек, которые учились в смешанных классах [28]. В то же время, на гендерные различия сильно влияет социальный контекст — в более поздних исследованиях (2000—2017 гг.) гендерные различия в проявлении математической тревожности становятся менее заметны или вовсе стираются [19; 27].

Установки по поводу изучения математики у родителей и учителей сильно влияют на процесс формирования математической тревожности. Так родители чаще приписывают успехи по математике у мальчиков их способностям, а у девочек — усидчивости и работоспособности [17; 28]. Эти стереотипы оказывают определенное влияние, повышая тревожность девочек в сфере изучения математики. Ш. Тобиас [29] описывает и другие стереотипы. Проводя опросы студентов колледжа, она выявила, что большинство из них уверены в том, что «математика не для женщин» или же что «человек силен в чем-то одном — либо в математике, либо в языках».

Большое влияние на проявление математической тревожности имеет социальный статус семьи и родительские установки. В бедных, социально незащищенных семьях родители обычно имеют более низкий образовательный уровень, а дети — высокий уровень математической тревожности и низкий уровень достижений в математике [17]. Была показана значимая отрицательная корреляция между уровнем образования отца и уровнем математической тревоги у детей [26]. От родителей и учителей дети перенимают установки, что «математика — это очень важно, но очень сложно», что, естественно, порождает тревоги.

Способы снижения математической тревожности

Методы снижения математической тревожности делятся на педагогические и психологические. Во многих исследованиях прослеживается прямая связь между уровнем подготовки по математике и проявлениями математической тревожности. М. Ашкрафт [9] отмечают, что основными факторами риска повышения математической тревоги будут: слабый уровень владения математикой, неадекватная мотивация и недостаточная оперативная память. Таким образом, наиболее очевидный способ снижения математической тревожности заключается в создании оптимальных условий обучения математике (адекватные возрастным особенностям, логично выстроенные учебные программы, в которых отводится достаточное время на отработку

математических навыков и последовательно развивается логическое мышление).

Не малую роль в формировании математической тревоги играет способ проверки знаний. В частности, тесты и задания, проводимые в условиях ограничения времени, усиливают математическую тревогу у детей, снижают результативность и мотивацию, особенно у девочек. Если система оценивания направлена только на правильность ответа, то тревога учащихся растет. Однако если система оценивания включает возможность обсуждать ход решения, то тревожность учащихся не так велика [17]. В тех колледжах, где допускается повторное тестирование, в ходе которого учащиеся могут улучшить тестовые результаты, математическая тревога оказывается ниже. Дистанционная проверка знаний без оглашения результатов вызывает меньше беспокойства, так как учащиеся не боятся выглядеть глупо перед одноклассниками. Наименее благоприятным способом проверки знаний является решение задач у доски под наблюдением одноклассников [19].

Другим фактором обучения, на который часто ссылаются исследователи, является отсутствие индивидуализации в обучении (единый темп, общие программы, единый способ подачи информации для всех учеников). Возрастанию математической тревоги способствуют неадекватные методы обучения математике (например, опора на запоминание, а не на понимание) [24].

В работе А. Легг описывается методика развития метакогнитивных навыков. Автор рассматривает метапознание как метакогнитивные знания (понимание того, как происходит человеческое познание) и регуляцию познавательных процессов (планирование, мониторинг и оценка своей познавательной деятельности, (в отечественной литературе чаще используется понятие «рефлексия»). В исследовании показано, что при целенаправленном развитии рефлексивных навыков математическая тревожность учащихся существенно снижалась [20].

Учителям рекомендуют разнообразить не только способы проверки знаний, но и методы преподавания: соотносить математические закономерности с повседневной жизнью, давать детям манипулировать объектами для лучшего понимания математических понятий, использовать групповые формы работы, проектные виды деятельности, применять на уроках математические игры и соответствующие компьютерные приложения, разрешать использование калькулятора [16], интегрировать гуманитарные и математические знания, показывая их взаимосвязь [7].

Одним из факторов формирования математической тревоги у школьников оказалось наличие ее у учителя. Если сам учитель чувствует себя недостаточно уверенно при решении математических задач, то вольно или невольно он передает это отношение детям, особенно это влияние заметно в начальной

школе. В исследовании С. Бейлок и др. [10] наглядно показано, как ожидания и стереотипы учителей начальной школы сказываются на возрастании математической тревожности, в первую очередь, у девочек. Избавить детей от тревожности на более поздних этапах обучения оказывается весьма сложной задачей. Таким образом, семинары и тренинги по снижению математической тревожности должны проводиться и с учителями. В ходе подобных занятий могут быть выявлены и обсуждены установки и стереотипы учителей относительно обучения математике, а также проработаны разные способы формулировки позитивной обратной связи, особенно в случае неуспешности ученика.

Ш. Тобиас предлагает программу специальных семинаров для помощи студентам колледжей в преодолении математической тревоги. Студентам рекомендуют использовать методы самомониторинга — научиться идентифицировать панику и использовать способы ее преодоления (зарисовки, заметки, проговаривание чувств, анализ проблемы, разрешение на ошибку), эти меры направлены на то, чтобы ученик смог преодолеть первую тенденцию убежать из пугающей ситуации и продолжить работу над математической задачей [29]. В работе Л. Иосси [18] описан подобный курс для студентов университетов. Она рассматривает также среди прочих и традиционные для работы со страхами методы релаксации, систематической десенсибилизации. Это связано с тем, что у высокотреховных учащихся обычно более высок и уровень математической тревоги [12]. На базе университетов реализовывались следующие программы: The Wesleyan Math Anxiety Clinic; The Wellesley Program; образовательный курс «Математика без страха» («Mathematics without Fear», 1984) [по 6].

Исследования математической тревожности в социальном контексте

На примере изучения математической тревожности ярко проявляется чувствительность психологических исследований к социальному контексту. На столь активную разработку темы математической тревожности в США повлияла высокая оценка роли математики для успеха в карьере (исследование Дж. Стенли, начатое в 70-е гг.) в сочетании с невысоким уровнем преподавания математики в средних школах. Последние исследования PISA 2015, показывают, что проблема сохраняется — результаты читательской и естественнонаучной грамотности у американских учащихся существенно выше, чем результаты математической грамотности. С. Роснан [24] отмечает, что требования к знанию математики у учителей начальных классов в США весьма низки. В литературе приводятся данные, что самый высокий уровень математической тревожности характерен именно студентов, обучаю-

щихся по специальности «преподаватель начальной школы» [по 6]. Исследователи отмечают также текущие проблемы в области STEM-образования (Science, Technology, Engineering, and Math) [7; 8].

Можно отметить также, что тема математической тревожности оказалась весьма созвучна популярным в последние десятилетия в Европе и США исследованиям гендерных проблем, стереотипов, а также второй и третьей волне феминистского движения.

В отечественной психологии термин «математическая тревожность» практически не употребляется. Вероятно, это связано с тем, что в СССР в 60-е гг была проведена реформа математического школьного образования, в которой принимал активное участие А.Н. Колмогоров, создана система поддержки одаренных школьников, большим тиражом издавался журнал «Квант». В целом, уровень математической подготовки школьников и выпускников вузов был достаточно высок и удовлетворял запросу общества. Немногие психологические исследования в этой области были обращены скорее к одаренности в области математики, а не к трудностям ее освоения [3]. Позже — в 90 гг. — социальная нестабильность породила у россиян такое количество страхов и беспокойства, что страх перед математикой не воспринимался всерьез на фоне социальных катаклизмов.

Для российской психолого-педагогической традиции характерен анализ объективных факторов сложностей в обучении (в том числе математике), таких как недостаточное развитие ВПФ, незрелость определенных структур головного мозга [2] при игнорировании субъективных. Американская традиция изучения математической тревожности в большинстве публикаций не претендует на глубину теоретического постижения феномена. По этой теме выпущено много популярных работ, которые скорее служат для привлечения внимания педагогической общественности к конкретной проблеме и выработки соответствующих рекомендаций для ее преодоления. Речь идет о гуманизации образования, использовании психологических разработок непосредственно в процессе преподавания.

В настоящее время ситуация изменилась по результатам международных исследований (PISA 2015) уровень преподавания математики в России достаточно низок [5]. Число неуспевающих школьников растет год от года. Координатор проекта PISA в России Г. Ковалева полагает, что невысокие результаты российских школьников связаны с тем, что учителя используют хорошие программы, однако не учитывают то, как усваиваются эти знания учениками [4]. Возможно, наступил момент для изучения математических тревог у российских школьников, а зарубежные разработки в области математической тревожности могут быть использованы в России для решения достаточно узкой, но такой распространенной проблемы как страх учеников перед изучением математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акоюн К.А. Влияние нейромодуляции на решение математических задач у лиц с высоким и низким уровнем математической тревожности: ВКР ФГАОУ ВО «Национальный Исследовательский Университет «Высшая Школа Экономики». М., 2018. 44 с.
2. Ахутина Т.Б., Обухова Л.Ф., Обухова О.Б. Трудности усвоения начального курса математики в форме квазиисследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. С. 65—78. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2001/n1/Ahutina.shtml> (дата обращения: 18.03.2019).
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 432 с.
4. Михайлова М. PISA — тест на компетентность [Электронный ресурс] // Российский учебник. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/issledovaniya-pisa-2018-v-gossii/> (дата обращения: 01.02.2019).
5. Основные результаты международного исследования PISA — 2015 [Электронный ресурс] // Федеральный институт оценки качества образования. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/Report_PISA2015.pdf (дата обращения: 01.02.2019).
6. Феномен математической тревожности в образовании [Электронный ресурс] / О.Е. Богданова [и др.] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 4. С. 6—17. URL: http://research.gold.ac.uk/20689/1/Bogdanova%2C%20Kovas%202013_open%20access.pdf (дата обращения: 01.02.2019).
7. Aarnos E., Perkkilä P. Early signs of mathematics anxiety? // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 46. P. 1495—1499. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.328
8. Ascraft M., Krause J. Working memory, math performance, and math anxiety [Электронный ресурс] // Psychonomic Bulletin & Review. 2007. Vol. 14. № 2. P. 243—248. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03194059.pdf> (дата обращения: 01.02.2019).
9. Ashcraft M., Moore A. Mathematics Anxiety and the Affective Drop in Performance // Journal of Psychoeducational Assessment. 2009. Vol. 27. № 3. P. 197—205. doi:10.1177/0734282908330580
10. Beilock S., Willingham D. Math Anxiety: Can Teachers Help Students Reduce it? [Электронный ресурс] // American Educator. 2014. Vol. 38. № 2. P. 28—43. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043398.pdf> (дата обращения: 01.02.2019).
11. Betz N. Math Anxiety: What is it? [Электронный ресурс]: Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco, California, 1977. 41 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED149220.pdf> (дата обращения: 01.02.2019).
12. Buckley P., Ribordy S. Math Anxiety and the Effect of Evaluative Instructions on Math Performance: Paper presented at the Midwestern Psychological Association. Minneapolis, MN, 1982. 13 p.
13. Burns M. Math: Facing an American phobia [Электронный ресурс]. Sausalito: CA: Math Solutions Publications, 1998. 164 p. URL: https://books.google.ru/books?id=dAE_Ewwz1TsC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 01.02.2019).
14. Ersozlu Z., Karakus M. Mathematics Anxiety: Mapping the Literature by Bibliometric Analysis // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2019. Vol. 15. № 2. doi:10.29333/ejmste/102441
15. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement [Электронный ресурс] / S. Beilock [et al.] // PNAS (Proceedings of the National Academy of Science of the USA). 2010. Vol. 107. № 5. P. 1860—1864. URL: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0910967107 (дата обращения: 01.02.2019).
16. Furner J., Gonzalez-DeHass A. How do Students' Mastery and Performance Goals Relate to Math Anxiety? // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2011. Vol. 7. № 4. P. 227—242. doi:10.12973/ejmste/75209
17. Geist E. The Anti-Anxiety Curriculum: Combating Math Anxiety in the Classroom [Электронный ресурс] // Journal of Instructional Psychology. 2010. Vol. 37. № 1. P. 24—31. URL: <https://www.andrews.edu/sed/gpc/faculty-research/montagano-research/the-anti-anxiety-cur.pdf> (дата обращения: 01.02.2019).
18. Iossi L. Strategies for reducing math anxiety in post-secondary students [Электронный ресурс] // Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section / Eds. S.M. Nielsen, M.S. Plakhotnik. Miami: Florida International University. 2007. P. 30—35. URL: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1257&context=sferc> (дата обращения: 01.02.2019).
19. Keshavarzi A., Ahmadi S. A Comparison of Mathematics Anxiety among students by gender // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 83. P. 542—546. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.103
20. Legg A., Locker L. Math Performance and Its Relationship to Math Anxiety and Metacognition [Электронный ресурс] // North American Journal of Psychology. 2009. Vol. 11. № 3. P. 471—486. URL: https://www.researchgate.net/profile/Angela_Legg/publication/264622690_Math_performance_and_its_relationship_to_math_anxiety_and_metacognition/links/55194b500cf21b5da3b828e2.pdf (дата обращения: 01.02.2019).
21. Math anxiety in second and third graders and its relation to mathematics achievement / S. Wu [et al.] // Frontiers on psychology. 2012. Vol. 3. Article 162. doi:10.3389/fpsyg.2012.00162

22. *Núñez-Peña M., Guilera G., Suárez-Pellicioni M.* The Single-Item Math Anxiety Scale: An Alternative Way of Measuring Mathematical Anxiety // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2014. Vol. 32. № 4. P. 306—317. doi:10.1177/0734282913508528
23. *Richardson F.C., Suinn R.M.* The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data // *Journal of Counseling Psychology*. 1972. Vol. 19. № 6. P. 551—554. doi:10.1037/h0033456
24. *Rosnan S.* Overcoming math anxiety [Электронный ресурс] // *Mathitudes*. 2006. Vol. 1. № 1. P. 1—4. URL: <http://www.fau.edu/education/centersandprograms/mathitudes/documents/math-anxiety-research-paper-2.pdf> (дата обращения: 01.02.2019).
25. *Sarkar A., Dowker A., Kadosh R.C.* Cognitive enhancement or cognitive cost: trait-speplomin' cific outcomes of brain stimulation in the case of mathematics anxiety // *Journal of Neuroscience*. 2014. Vol. 34. № 50. P. 16605—16610. doi:10.1523/JNEUROSCI.3129-14.2014
26. *Sevindir K., Yazici U., Yazici V.* Mathematics anxiety: A case study for Kocaeli University // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 152. P. 637—641. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.255
27. *Tapia M., George E. Marsh II.* The Relationship of Math Anxiety and Gender [Электронный ресурс] // *Academic Exchange Quarterly*. 2004. Vol. 8. № 2. P. 130—135. URL: <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/5may269014> (дата обращения: 01.02.2019).
28. *The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes / E. Gunderson [et al.] // Sex Roles*. 2012. Vol. 66. № 3—4. P. 153—166. doi:10.1007/s11199-011-9996-2
29. *Tobias Sh.* Math Anxiety: An Update // *NACADA Journal*. 1990. Vol. 10. № 1. P. 47—50. doi:10.12930/0271-9517-10.1.47
30. *Wilder S.* Dimensions of Math Anxiety as Measured by the MARS — Brief: Factor Analysis [Электронный ресурс] // *InterStat*. 2013. Vol. 19. № 8. 17 p. URL: <http://interstat.statjournals.net/YEAR/2013/articles/1308001.pdf> (дата обращения: 01.02.2019).
31. *Woodard T.* The Effects of Math Anxiety on Post-Secondary Developmental Students as Related to Achievement, Gender, and Age [Электронный ресурс] // *Inquiry*. 2004. Vol. 9. № 1. P. 1—5. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876845.pdf> (дата обращения: 01.02.2019).

The study of the phenomenon of math anxiety in foreign psychology

Adaskina A.A.,

candidate of psychological sciences, associate professor, chair of educational psychology, department of educational psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
aadaskina@mail.ru

The article presents an overview of foreign studies on the phenomenon of mathematical anxiety. Unlike Russian psychology, where more general concepts are considered: school anxiety, learning anxiety, exam anxiety, foreign psychologists have developed a narrow concept of “mathematical anxiety” (math anxiety) since 1960s. The article discusses the content of this concept, the main directions of the research. This analysis of the academic literature reveals the main reasons for increasing the math anxiety of students: approaches to teaching mathematics, social attitudes and stereotypes, low socioeconomic status of the family. The data show a decrease in operative memory which results in declining effectiveness of performance tasks in teaching mathematics to students with high mathematical anxiety. The article also discusses practical recommendations for reducing math anxiety while teaching mathematical disciplines to schoolchildren and students which include both pedagogical techniques and special psychological techniques and trainings.

Keywords: math anxiety, gender differences, working memory, math anxiety alleviation.

REFERENCES

1. Akopyan K.A. Vliyaniye neiromodulyatsii na reshenie matematicheskikh zadach u lits s vysokim i nizkim urovnem matematicheskoi trevozhnosti: VKR FGAOU VO «Natsional’nyi Issledovatel’skii Universitet «Vysshaya Shkola Ekonomiki» [The impact of neuromodulation on the solution of mathematical problems in individuals with high and low levels of mathematical anxiety. WRC FGAOU IN «National Research University Higher School of Economics»]. Moscow, 2018. 44 p. (In Russ.).
2. Akhutina T.B., Obukhova L.F., Obukhova O.B. Trudnosti usvoeniya nachal’nogo kursa matematiki v forme kvaziissledovatel’skoi deyatel’nosti [Elektronnyi resurs] [The difficulties of mastering the initial course of mathematics in the form of quasi-research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2001, no. 1, pp. 65—78. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2001/n1/Ahutina.shtml> (Accessed 18.03.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Krutetskii V.A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnostei shkol’nikov [Psychology of mathematical abilities of schoolchildren]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 432 p. (In Russ.).
4. Mikhailova M. PISA — test na kompetentnost’ [Elektronnyi resurs] [PISA — competence test]. In *Rossiiskii uchebnik [Russian textbook]*. Available at: <https://rosuchebnik.ru/material/issledovaniya-pisa-2018-v-rossii/> (Accessed 01.02.2019). (In Russ.).
5. Osnovnye rezul’taty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA — 2015 [Elektronnyi resurs] [The main results of the international research PISA — 2015]. Federal’nyi institut otsenki kachestva obrazovaniya [Federal Institute for Educational Quality Assessment]. Available at: https://fioco.ru/results_pisa_2015 (Accessed 01.02.2019). (In Russ.).
6. Bogdanova O.E. et al. Fenomen matematicheskoi trevozhnosti v obrazovanii [Elektronnyi resurs] [The phenomenon of mathematical anxiety in education]. *Teoreticheskaya i eksperimental’naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2013, vol. 6, no. 4, pp. 6—17. Available at: http://research.gold.ac.uk/20689/1/Bogdanova%2C%20Kovas%202013_open%20access.pdf (Accessed 01.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
7. Aarnos E., Perkkilä P. Early signs of mathematics anxiety? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 1495—1499. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.328
8. Ascraft M., Krause J. Working memory, math performance, and math anxiety [Elektronnyi resurs]. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2007, vol. 14, no. 2, pp. 243—248. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03194059.pdf> (Accessed 01.02.2019).
9. Ashcraft M., Moore A. Mathematics Anxiety and the Affective Drop in Performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2009, vol. 27, no. 3, pp. 197—205. doi:10.1177/0734282908330580
10. Beilock S., Willingham D. Math Anxiety: Can Teachers Help Students Reduce it? [Elektronnyi resurs]. *American Educator*, 2014, vol. 38, no. 2. pp. 28—43. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043398.pdf> (Accessed 01.02.2019).
11. Betz N. Math Anxiety: What is it? [Elektronnyi resurs]: Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco, California, 1977. 41 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED149220.pdf> (Accessed 01.02.2019).
12. Buckley P., Ribordy S. Mathematits Anxiety and the Effect of Evaluative Instructions on Math Perfonnance: Paper presented at the Midwestern Psychological Association. Minneapolis, MN, 1982. 13 p.

13. Burns M. Math: Facing an American phobia [Elektronnyi resurs]. Sausalito: CA: Math Solutions Publications, 1998. 164 p. Available at: https://books.google.ru/books?id=dAE_Ewwz1TsC&lpq=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false (Accessed 01.02.2019).
14. Ersozlu Z., Karakus M. Mathematics Anxiety: Mapping the Literature by Bibliometric Analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2019, vol. 15, no. 2. doi:10.29333/ejmste/102441
15. Beilock S. et al. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement [Elektronnyi resurs]. *PNAS (Proceedings of the National Academy of Science of the USA)*, 2010, vol. 107, no. 5, pp. 1860—1864. Available at: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0910967107 (Accessed 01.02.2019).
16. Furner J., Gonzalez-DeHass A. How do Students' Mastery and Performance Goals Relate to Math Anxiety? *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2011, vol. 7, no. 4, pp. 227—242. doi:10.12973/ejmste/75209
17. Geist E. The Anti-Anxiety Curriculum: Combating Math Anxiety in the Classroom [Elektronnyi resurs]. *Journal of Instructional Psychology*, 2010, vol. 37, no. 1. P. 24—31. Available at: <https://www.andrews.edu/sed/gpc/faculty-research/montagano-research/the-anti-anxiety-cur.pdf> (Accessed 01.02.2019).
18. Iossi L. Strategies for reducing math anxiety in post-secondary students [Elektronnyi resurs]. *In Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section S.M. Nielsen, M.S. Plakhotnik (eds.)*. Miami: Florida International University. 2007, pp. 30—35. Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1257&context=sferc> (Accessed 01.02.2019).
19. Keshavarzi A., Ahmadi S. A Comparison of Mathematics Anxiety among students by gender. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 83, pp. 542—546. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.103
20. Legg A., Locker L. Math Performance and Its Relationship to Math Anxiety and Metacognition [Elektronnyi resurs]. *North American Journal of Psychology*, 2009, vol. 11, no. 3, pp. 471—486. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Angela_Legg/publication/264622690_Math_performance_and_its_relationship_to_math_anxiety_and_metacognition/links/55194b500cf21b5da3b828e2.pdf (Accessed 01.02.2019).
21. Wu S. et al. Math anxiety in second and third graders and its relation to mathematics achievement. *Frontiers on psychology*, 2012, vol. 3. Article 162. doi:10.3389/fpsyg.2012.00162
22. Núñez-Peña M., Guilera G., Suárez-Pellicioni M. The Single-Item Math Anxiety Scale: An Alternative Way of Measuring Mathematical Anxiety. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2014, vol. 32, no. 4, pp. 306—317. doi:10.1177/0734282913508528
23. Richardson F.C., Suinn R.M. The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 1972, vol. 19, no. 6, pp. 551—554. doi:10.1037/h0033456
24. Rossnan S. Overcoming math anxiety [Elektronnyi resurs]. *Mathitudes*, 2006, vol. 1, no. 1, pp. 1—4. Available at: <http://www.fau.edu/education/centersandprograms/mathitudes/documents/math-anxiety-research-paper-2.pdf> (Accessed 01.02.2019).
25. Sarkar A., Dowker A., Kadosh R.C. Cognitive enhancement or cognitive cost: trait-specific outcomes of brain stimulation in the case of mathematics anxiety. *Journal of Neuroscience*, 2014, vol. 34, no. 50, pp. 16605—16610. doi:10.1523/JNEUROSCI.3129-14.2014
26. Sevindir K., Yazici U., Yazici V. Mathematics anxiety: A case study for Kocaeli University. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 152, pp. 637—641. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.255
27. Tapia M., George E. Marsh II. The Relationship of Math Anxiety and Gender [Elektronnyi resurs]. *Academic Exchange Quarterly*, 2004, vol. 8, no. 2, pp. 130—135. Available at: <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/5may269014> (Accessed 01.02.2019).
28. Gunderson E. et al. The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles*, 2012, vol. 66, no. 3—4, pp. 153—166. doi:10.1007/s11199-011-9996-2
29. Tobias Sh. Math Anxiety: An Update. *NACADA Journal*, 1990, vol. 10, no. 1, pp. 47—50. doi:10.12930/0271-9517-10.1.47
30. Wilder S. Dimensions of Math Anxiety as Measured by the MARS — Brief: Factor Analysis [Elektronnyi resurs]. *InterStat*, 2013, vol. 19, no. 8. 17 p. Available at: <http://interstat.statjournals.net/YEAR/2013/articles/1308001.pdf> (Accessed 01.02.2019).
31. Woodard T. The Effects of Math Anxiety on Post-Secondary Developmental Students as Related to Achievement, Gender, and Age [Elektronnyi resurs]. *Inquiry*, 2004, vol. 9, no. 1, pp. 1—5. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876845.pdf> (Accessed 01.02.2019).

Исследования психологического благополучия слабоуспевающих обучающихся в школах США

Лубовский Д.В.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

В статье рассматриваются исследования психологического благополучия слабоуспевающих школьников и личностных коррелятов неуспеваемости в школьной психологии США. Одним из важнейших направлений является исследование вовлеченности в учение как предиктора успеваемости/неуспеваемости. Разрабатываются исследовательские инструменты оценки вовлеченности в учение как для начальной, так и для средней школы. Проанализированы исследования личностных факторов неуспеваемости представителей расовых и этнических групп, в том числе афроамериканцев, исследования семейных факторов, негативно влияющих на успеваемость. Приведены примеры исследований в области психологической помощи слабоуспевающим школьникам и их семьям, а также программ, разрабатываемых для профилактики негативных эмоций как фактора неуспеваемости, в том числе позитивное образование по М. Селигману. Рассматриваются противоречия в данной области исследований, показаны возможности их преодоления на основе принципов теории развивающего обучения и теоретических основ отечественной психологии образования.

Ключевые слова: обучающиеся, благополучие, успеваемость, вовлеченность в учение, позитивное образование.

Для цитаты:

Лубовский Д.В. Исследования психологического благополучия слабоуспевающих обучающихся в школах США [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 36—42. doi: 10.17759/jmfp.2019080104

For citation:

Lubovsky D.V. Studies of the psychological well-being of low-performing students in US schools [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 36—42. doi: 10.17759/jmfp.2019080104 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Исследования психологического благополучия слабоуспевающих школьников и внутриспсихологических предпосылок неуспеваемости в современной школьной психологии в США идут в различных направлениях. В данной статье мы остановимся на тех подходах и направлениях исследований, которые ведутся у нас несколько иначе или пока не развиты. Обзор исследований психологического благополучия учащихся с низкой успеваемостью даст возможность увидеть как проблемы развития данной области психологии образования в нашей стране, так и пути их решения и возможности, связанные с теоретико-методологическими основами психологии образования в России.

Так, важным направлением диагностической работы в психологии образования США выступает раннее выявление предпосылок психологического неблагополучия и связанной с ним низкой успеваемости. Один из важнейших показателей школьной адаптации и психологического благополучия обучающихся — вовлеченность школьников в учение. Именно вовлеченность рассматривается как теоретический конструкт, выражающий единство когнитивных и аффективных компонентов [12; 25]. Низкая степень вовлеченности рассматривается многими авторами как предиктор неуспеваемости [18]. Высокая степень вовлеченности, как отмечают М.А. Лоусон и К. Мэйсин [19], переживается как состоя-

ние потока (М. Чиксентмихайн). Низкая вовлеченность, сопряженная с более низкой успеваемостью, выражается в чувствах потери доверия, отчуждения и социальной изоляции, что само по себе нельзя считать благополучием. Интерес представляют как методики исследования вовлеченности, так и подходы к их созданию. Так, для оценки вовлеченности обучающихся в процесс обучения были разработаны Шкалы прямого оценивания поведения по отдельным пунктам (Direct Behavior Rating Single Item Scales, DBR-SIS) [16; 11; 9]. Они представляют собой методики по типу карт наблюдения с заранее выделенными параметрами, по которым можно спрогнозировать как академическую успешность или неуспешность, так и психологическое благополучие в связи с успешностью в учебной деятельности. Исследования С. Шафале и соавторов показали возможности применения DBR-SIS для выявления у старших дошкольников, посещающих детский сад, предпосылок школьной неуспеваемости и психологического неблагополучия [16]. При изучении поведения старших дошкольников с помощью данного метода как ключевые параметры оценивались «действия по разрешению конфликта» и «кооперация со сверстниками». Предшествующие исследования показали высокую прогностичность оценок вовлеченности как показателя успешности в учении и психологического благополучия. Так, Э. Лоуэнштейн и соавторами показа-

на прогностичность оценок вовлеченности при обучении школьников с первого по третий классы [23], Г.У. Лэдд и соавторы показали предсказательные возможности показателей вовлеченности при обучении с первого по восьмой классы [18].

При оценке психологического благополучия в связи с успеваемостью подростков, обучающихся в средней школе, С. Шафоле и др. [9] с помощью DBR-SIS оценивали как ключевые параметры вовлеченность в обучение и деструктивное поведение. Как поведенческие признаки активной вовлеченности школьников рассматривались записывание, поднятие рук, ответы на вопросы, разговоры об уроках. Признаками пассивной вовлеченности выступали слушание учителя, чтение, рассмотрение учебных материалов. Под деструктивным поведением понимались любые действия обучающихся, которые нарушают образовательную ситуацию (вставание с места, ерзание, перебивание одноклассников, агрессивные действия, разговоры или выкрики о том, что не связано с обучением в классе). Естественно, что предпосылками низкой успеваемости выступают низкая степень вовлеченности в учебный процесс и высокий уровень деструктивного поведения обучающихся. Исследования С. Шафоле и соавторов показали, что для надежной оценки того или иного параметра поведения достаточно 7 — 10 пунктов. Более высокий уровень согласованности наблюдателей, применяющих шкалы, отмечен в оценках вовлеченности, более низкий — в оценках деструктивного поведения. В целом применение шкал прямого оценивания поведения рассматривается как перспективное для выявления предпосылок неуспеваемости, несмотря на отмеченные рассогласования в оценках, которые могут быть преодолены благодаря краткосрочным обучающим занятиям для педагогов и психологов, пользующихся шкалами.

Национальный центр образовательной статистики США (National Center for Educational Statistics) проводит на значительных по численности, репрезентативных в масштабах страны выборках лонгитюдные обследования школьников; многие исследования в области практической психологии образования базируются на его данных, в том числе исследования вовлеченности. М.А. Лоусон и К. Мэйсин [19] опубликовали результаты масштабного исследования вовлеченности, основанного на данных по выборке из 12,760 старшеклассников, обследованных Национальным центром образовательной статистики. Как предпосылки высокой или низкой вовлеченности в данном исследовании рассматривались вера в будущее, инициатива обучающихся, их вложение (investment) в образование (т. е. ценностное отношение к нему), амбивалентность (вовлеченность в одном и ее отсутствие в чем-то другом) и дезидентификация (как результат неуспешности в учении, ощущения отвержения школой и т. д.). Для обработки данных был применен метод анализа скрытого класса (Latent Class Analysis, LCA), который позволяет связать набор наблюдаемых многомерных переменных с набором скрытых переменных. Данный метод анализа данных

позволяет построить вероятностную модель принадлежности участников к тому или иному «скрытому классу». Ими в данном исследовании и были параметры вовлеченности учащихся в процесс обучения.

Исследование показало, что отсутствует связь между показателями вовлеченности и расовой / этнической принадлежностью обучающихся. Так, например, афроамериканские учащиеся имели самую высокую вероятность отнесения к классу «вложение в образование», в то время как у белых школьников была самая высокая вероятность принадлежности к классу «дезидентификация» (11,5%). Были выявлены небольшие гендерные различия: у девочек была немного более высокая вероятность принадлежности к классу «вложение в образование», чем у мальчиков (38% против 33%) и немного меньшая вероятность дезидентификации. Заметим, что полученные данные вполне согласуются с многочисленными данными о гендерных различиях отношения школьников к учению. В целом данное направление представляется перспективным для практической психологии образования, поскольку, очевидно, именно по данным о вовлеченности в учение можно спрогнозировать не только снижение успеваемости, но и такой вид психологического неблагополучия как отход от школы. В отечественной психологии исследования вовлеченности стали разворачиваться только с начала 2010-х годов, и пока в основном применительно к уровню высшего образования [4], но вовлеченность на уровне школьного образования ждет своего изучения, прежде всего, для потребностей профилактики неуспеваемости, отхода от школы в подростковом возрасте и психологического неблагополучия, связанного с низкой успеваемостью.

Зи Йа Нг, С.Э. Хьюбнер и К. Дж. Хиллс [21] показали, что несмотря на, тесную связь с успеваемостью, субъективное благополучие обучающихся и, прежде всего, их удовлетворенность жизнью, остаются относительно малоизученной темой. По мнению авторов, исследования в области школьной психологии и практика в области психического здоровья обучающихся были сосредоточены главным образом на диагностике и коррекции проблем обучения и поведения. В их исследовании, где за основу была взята модель психологического благополучия, предложенная М. Селигманом, изучено соотношение удовлетворенности жизнью и академической успеваемости, как прямое, так и обратное. Исследование было проведено на выборке из 821 ученика средней школы. Результаты выявили положительные корреляционные связи между удовлетворенностью жизнью и успеваемостью школьников. На основе полученных данных авторы утверждают, что удовлетворенность жизнью обучающихся должна занимать более видное место в исследованиях психологического благополучия в связи с успеваемостью.

Немало исследований посвящены факторам психологического неблагополучия и его связи с низкой успеваемостью представителей расовых и этнических групп, прежде всего афроамериканцев, хотя и тематика исследований, и публикации по этим проблемам заметно ограни-

чены соображениями политкорректности. Фактором психологического неблагополучия представителей расовых / этнических групп, негативно влияющим на учебную мотивацию и академические достижения, выступает опыт дискриминации по расовым и этническим признакам. Давно доказано, что дети, которых дразнят в школе, хуже учатся и имеют более низкую самооценку. В исследовании Дж. Экклс и соавторов [14], проведенном с афроамериканскими подростками, обучающимися в 7—8 классах, показано, что отсутствуют существенные различия между афроамериканскими и европейско-американскими подростками в личностной значимости школы и представлениях о полезности образования. Данные были собраны в начале 7 класса и после завершения подростками 8 класса. Была отмечена тенденция к более высокой личностной значимости школьных достижений у афроамериканских подростков, но различия не достигли уровня значимости. Обнаружилась отрицательная связь между воспринимаемой дискриминацией со стороны сверстников и учителей и школьной мотивацией афроамериканских подростков. Вместе с тем была выявлена значимая обратная связь между имеющимся у афроамериканских подростков опытом дискриминации со стороны учителей и их представлениях о своих способностях. Иными словами, чем сильнее переживание дискриминации со стороны сверстников и учителей, тем более высокого мнения подростки о своих способностях. Полученные данные показали также, что фактором защиты от негативного опыта выступает для подростков связь со своей этнической группой. Чем выше степень связи подростков со своей расовой группой через культурную идентичность, тем слабее негативное влияние опыта дискриминации со стороны учителей и сверстников.

Исследователи не обходят вниманием и проблемы школьников из расовых и этнических меньшинств, потерпевших неудачу на переводном экзамене по окончании средней школы (т.е. после 10 класса). В исследовании Э.Д. Беннер [10], проведенном с 672 учащимися из числа представителей расовых и этнических меньшинств, показано, что провал на экзамене в 10 классе был отрицательно связан с последующим средним баллом, посещаемостью школы и вовлеченностью в учение через год. Полученные данные показали, что учащиеся, чьи достижения не соответствовали школьным требованиям, то есть те, кто не сдал выпускной экзамен, но учились в школах, где их сверстники той же расы или этнической группы учились хорошо, составляли особую группу риска. У них была более высокая вероятность не только неудовлетворительных оценок, но и более низкого социального и эмоционального благополучия. Было отмечено, что они испытывают более сильные депрессивные симптомы, у них больше выражено чувство одиночества.

В исследованиях эмоционального неблагополучия школьников из этнических групп изучается также влияние этнокультурных особенностей семей на успеваемость. Семейственность (familism) у латиноамериканских иммигрантов имеет заметные отличия, поскольку

семья в силу культурных традиций предоставляет ее членам значительно больше ресурсов, в том числе высокую степень эмоциональной поддержки, особенно в расширенных семьях, а для латиноамериканских подростков семейственность становится ресурсом адаптивного совладания со стрессом и симптомами депрессии. В исследовании Н. и Т. Тойокава [24], проведенном с 1801 подростком (средний возраст 14,1 год) из латиноамериканских семей, рассматривалось влияние сплоченности семьи и семейных обязанностей на академическую успеваемость. Регрессионный анализ данных показал, что имеется положительное влияние сплоченности семьи и отрицательное влияние семейных обязанностей на успеваемость подростков, которая оценивалась по среднему баллу. Интересно, что негативное влияние семейных обязательств на средний балл было сильнее для подростков из семей с высоким социально-экономическим статусом.

Исследования поликультурного образования в нашей стране интенсивно развиваются, становится все больше публикаций по данной тематике, несколько лет назад выпущен учебник для студентов по проблемам поликультурного образования [7]. Изучаются факторы социально-психологической адаптации мигрантов — аккультурационные стратегии, этническая идентичность, социальный капитал [2; 5], фактор овладения языком [1], имеется достаточно много публикаций по психолого-педагогической поддержке детей мигрантов [6]. Некоторые авторы сосредоточились на изучении религиозной идентичности как фактора социально-психологической адаптации подростков и старшеклассников из семей мигрантов. Вместе с тем проблемы, обозначенные в рассмотренных нами исследованиях, остаются пока малоизученными. Большой интерес для практики поликультурного образования представляли бы исследования вовлеченности в образование в связи с опытом отвержения по этнокультурным признакам, изучение семейных факторов аккультурации и социально-психологической адаптации детей мигрантов. Наконец, остается пока недостаточно исследованной проблема выбора между аккультурацией и сохранением этнической идентичности обучающихся-мигрантов.

Достаточно много внимания уделяется факторам, улучшающим психоэмоциональное состояние слабоуспевающих обучающихся. П.Дж. Алле-Смит и соавторы [20] показали, что наставнические отношения, складывающиеся естественно, без участия социальных институтов, могут оказывать существенное влияние на психологическое состояние и школьную жизнь подростков. В отличие от официальных программ, которые используют критерии отбора, естественные отношения наставничества между подростком и старшими (членами семьи, друзьями семьи, учителями, священнослужителями и др.) встречаются чаще, чем формальные отношения наставничества, и оказывают положительное влияние на психосоциальное состояние и учебные достижения подростков. Результаты, полученные с помощью разработанной П. Алле-Смит и соавторами

Шкалы наставнической поддержки (Mentor Support Provisions Scale, MSPS) позволили выявить трехфакторную структуру (поддержка в учении, близость и тепло) и показали, что более высокий уровень поддержки со стороны наставника повышает вовлеченность в учение и результаты по чтению и математике. В отечественной литературе обсуждаются возможности неформальных отношений наставничества между школьниками и старшими, например, людьми пенсионного возраста [3], но исследований психологической структуры и воздействия таких отношений на психоэмоциональное состояние и успеваемость подростков пока нет.

Важным направлением исследований выступает разработка развивающих программ, направленных на овладение своими эмоциями и формирование навыков совладания со стрессом как средств повышения успешности в учении. Среди негативных эмоций как факторов низкой успеваемости большее внимание уделяется депрессивным симптомам, поскольку, как показали современные исследования [13] сочетаются с более низкой мотивацией учения и слабой успеваемостью, в отличие от повышенной тревожности. Во многих исследованиях показана связь удовлетворенности жизнью и учебных достижений школьников, особенно в подростковом возрасте [18]. В практической психологии образования разрабатываются различные практики помощи детям с эмоциональными нарушениями, проводится сравнительный анализ их эффективности [15]. Разрабатываются новые подходы в области консультирования по поводу успешности в учении и психологического благополучия, например, совместное поведенческое консультирование, направленное на выстраивание взаимоотношений учителей и родителей [8] для помощи слабоуспевающим детям.

Но наиболее масштабным проектом в данной области стало позитивное образование, принципы которого разработаны М. Селигманом [22]. Оно построено на представлениях о том, что распространенность депрессии среди юношества во всем мире, низкий уровень удовлетворенности жизнью и многие другие проблемы связаны с фундаментальным рассогласованием между родительскими ожиданиями (чтобы дети выросли счастливыми, уверенными в себе, удовлетворенными жизнью и т. д.) и целями образования (высокие достижения, умение думать, успех, грамотность, математика, дисциплина и др.). Авторы концепции позитивного образования убеждены, что необходимо совмещение обучения и развития на-

ков, обеспечивающих эмоциональную устойчивость, преобладание положительных эмоций, вовлеченность, психологическое благополучие, которые и станут внутренней основой успешности в учении. Близость позитивного образования и некоторых отечественных психолого-педагогических концепций (например, личностно-ориентированного образования по И.С. Якиманской) очевидна; отличие позитивного образования состоит в развитии у обучающихся навыков развития и поддержания психологического благополучия, которое выступает внутренней предпосылкой успешности в учении.

Таким образом, обзор исследований психологического благополучия учащихся с низкой успеваемостью позволяет увидеть как перспективы развития, так и преимущества практической психологии образования в России. Очевидно, что исследования, проводимые Национальным центром образовательной статистики США на выборках, репрезентативных в масштабах страны, предоставляют американским психологам-исследователям образования огромные преимущества. Многие исследования с многочисленными выборками возможны благодаря скоординированным программам психологических мониторингов. Тем не менее в данной области исследований можно выделить узловое противоречие, а именно рассогласование между декларируемым холистическим подходом к личности школьника и реальными исследованиями, в которых изучаются отдельные параметры личности (удовлетворенность жизнью, депрессивные симптомы и др.). Подходы, разработанные в российской психологии, и прежде всего теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова предоставляют методологические возможности, прежде всего благодаря представлениям о развитии учебной деятельности как процессе, в котором формируются и метапредметные, и личностные образовательные результаты, или, что то же самое, предпосылки успешности в учении и внутренняя основа психологического благополучия школьников. Представления о внутренней основе учебной деятельности, например, концепция внутренней позиции обучающегося, позволяют представить факторы психологического благополучия слабоуспевающих школьников не как набор параметров, а как взаимосвязанные проявления личности обучающегося, что имеет огромное значение для работы по развитию учебной деятельности и повышению уровня психологического благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймурзаева Г.Б. Вопросы языковой адаптации детей мигрантов в современной школе // Язык и текст. 2017. Т. 4. № 4. С. 134—138. doi:10.17759/langt.2017040410
2. Галяпина В.Н., Хожиев Ж.Ж. Роль идентичности, этнических стереотипов и стратегий аккультурации в адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 15—27. doi:10.17759/chp.2017130402
3. Ермолаева М.В. Психологический потенциал прародителей в воспитании детей // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященные 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7—8 июня 2016 года). М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. С. 81—84.

4. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 5—20. doi:10.17759/sps.2017080201
5. Татарко А.Н. Социальный капитал и аккультурационные стратегии как факторы социокультурной адаптации мигрантов из Центральной и Средней Азии в московском регионе // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 33—43. doi:10.17759/chp.2018140204
6. Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М., Чибисова М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5—18.
7. Хухлаева О. В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е. Поликультурное образование: учебник для бакалавров [Электронный ресурс]. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 284 с. URL: https://biblio-online.ru/viewer/polikulturnoe-obrazovanie-429360?share_image_id=#page/2 (дата обращения: 16.03.2019).
8. A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher—parent relationship / S.M. Sheridan [et al.] // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 61. P. 33—53. doi:10.1016/j.jsp.2016.12.002
9. An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students / S.M. Chafouleas [et al.] // Journal of School Psychology. 2010. Vol. 48. № 3. P. 219—246. doi:10.1016/j.jsp.2010.02.001
10. Benner A.D. Exit examinations, peer academic climate, and adolescents' developmental outcomes // Journal of School Psychology. 2013. Vol. 51. P. 67—80. doi:10.1016/j.jsp.2012.09.001
11. Chafouleas S.M., Chris Riley-Tillman T., Christ Theodore J. Rating (DBR): An emerging method for assessing social behavior within a tiered intervention system [Электронный ресурс] // Assessment for Effective Intervention. 2009. Vol. 34. P. 195—200. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534508409340391> (дата обращения: 16.03.2019).
12. Crick R. Deep engagement as a complex system: Identity, learning power, and authentic enquiry [Электронный ресурс] // Handbook of research on student engagement / Eds. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. New York, New York: Springer, 2012. P. 675—694. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_32 (дата обращения: 16.03.2019).
13. Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? / A. Elmeliid [et al.] // Journal of Adolescence. 2015. Vol. 45. P. 174—182. doi:10.1016/j.adolescence.2015.08.003
14. Eccles J.C., Wong C.A., Peck S.C. Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. P. 407—426. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.001
15. Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis / L.A. Reddy [et al.] // Journal of School Psychology. 2009. Vol. 47. P. 77—99. doi:10.1016/j.jsp.2008.11.001
16. Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers / S.M. Chafouleas [et al.] // School Psychology Review. 2007. Vol. 36. № 1. P. 63—79.
17. Heffner A.L., Antaramian S.P. The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement // Journal of Happiness Studies. 2016. Vol. 17. № 4. P. 1681—1701. doi:10.1007/s10902-015-9665-1
18. Ladd G.W., Dinella L.M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101. № 1. P. 190—206. doi:10.1037/a0013153
19. Lawson M.A., Masyn K.E. Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions // Journal of School Psychology. 2015. Vol. 53. P. 63—86. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.004
20. Mentor Support Provisions Scale: Measure dimensionality, measurement invariance, and associations with adolescent school functioning / P.J. Allee-Smith [et al.] // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 67. P. 69—87. doi:10.1016/j.jsp.2017.09.006
21. Ng Z.J., Huebner S.E., Hills K.J. Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association // Journal of School Psychology. 2015. Vol. 53. № 6. P. 479—491. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.004
22. Positive education: positive psychology and classroom interventions / M.E.P. Seligman [et al.] // Oxford Review of Education. 2009. Vol. 35. № 3. P. 293—311. doi:10.1080/03054980902934563
23. The stability of elementary school contexts from kindergarten to third grade / S. Lowenstein [et al.] // Journal of School Psychology. 2015. Vol. 53. № 4. P. 323—335. doi:10.1016/j.jsp.2015.05.002
24. Toyokawa N., Toyokawa T. Interaction effect of familism and socioeconomic status on academic outcomes of adolescent children of Latino immigrant families // Journal of Adolescence. 2019. Vol. 71. P. 138—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.005
25. Wang M.-T., Willett J.B., Eccles J.S. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity // Journal of School Psychology. 2011. Vol. 49. № 4. P. 465—480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001

Studies of the psychological well-being of low-performing students in US schools

Lubovsky D.V.,

candidate of psychological sciences, professor at the chair of educational psychology, department of educational psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
lubovsky@yandex.ru

The article analyzes the psychological well-being of poorly performing schoolchildren and the personal correlates of academic failure as they are presented in the US school psychology. One of the most important areas is the study of academic engagement as a predictor of academic performance / failure. Research tools are being developed to assess engagement in learning for both primary and secondary schools. The article also analyzes the study of personal factors of poor school performance in representatives of different racial and ethnic groups, including Afro-Americans, the studies of family factors that adversely affect school performance. Examples of research in the field of psychological assistance to poorly performing schoolchildren and their families, as well as programs developed for the prevention of negative emotions as a factor of academic failure, including positive education according to M. Seligman, are discussed. The article considers the contradictions in this field of research, shows the possibilities of overcoming them on the basis of the principles of the theory of developmental education and the theoretical foundations of the Russian educational psychology.

Keywords: students, well-being, academic performance, involvement in learning, positive education.

REFERENCES

1. Baimurzaeva G.B. Voprosy yazykovoi adaptatsii detei migrantov v sovremennoi shkole [Language adaptation issues for migrant children in a modern school]. *Yazyk i tekst [Language and text]*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 134—138. doi:10.17759/langt.2017040410 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Galyapina V.N., Khozhiev Zh.Zh. Rol' identichnosti, etnicheskikh stereotipov i strategii akkul'turatsii v adaptatsii migrantov iz Srednei Azii v Moskovskom regione [The role of identity, ethnic stereotypes and acculturation strategies in the adaptation of migrants from Central Asia in the Moscow region]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2017, vol. 13, no. 4, pp. 15—27. doi:10.17759/chp.2017130402 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Ermolaeva M.V. Psikhologicheskii potentsial praroditelei v vospitanii detei [Psychological potential of grandparents in the upbringing of children]. *Teoriya i praktika vospitaniya: pedagogika i psikhologiya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennye 120-letiyu so dnya rozhdeniya L.S. Vygotskogo (Moskva, 7—8 iyunya 2016 goda) [Theory and practice of education: pedagogy and psychology: materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of L.S. Vygotsky (Moscow, June 7—8, 2016)]*. Moscow: Moscow psychological-social university, 2016, pp. 81—84. (In Russ.).
4. Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. Vovlechenost' v professional'nuyu sredu i ee znachenie dlya nepreryvnogo obrazovaniya [Involvement in the professional environment and its importance for continuing education]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 5—20. doi:10.17759/sps.2017080201 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
5. Tatarko A.N. Sotsial'nyi kapital i akkul'turatsionnye strategii kak faktory sotsiokul'turnoi adaptatsii migrantov iz Tsentral'noi i Srednei Azii v moskovskom regione [Social capital and acculturation strategies as factors of sociocultural adaptation of migrants from Central and Central Asia in the Moscow region]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2018, vol. 14, no. 2, pp. 33—43. doi:10.17759/chp.2018140204 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
6. Khukhlaev O.E., Kuznetsov I.M., Chibisova M.Yu. Integratsiya migrantov v obrazovatel'noi srede: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [Integration of migrants in the educational environment: socio-psychological aspects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2013, no. 3, pp. 5—18. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
7. Khukhlaeva O.V., Khakimov E.R., Khukhlaev O.E. Polikul'turnoe obrazovanie: uchebnik dlya bakalavrov [Polycultural education: a textbook for bachelors] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Urait, 2019. 284 p. Available at: https://biblio-online.ru/viewer/polikulturnoe-obrazovanie-429360?share_image_id=#page/2 (Accessed 16.03.2019).
8. Sheridan S.M. et al. A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher—parent relationship. *Journal of School Psychology*, 2017, vol. 61, pp. 33—53. doi:10.1016/j.jsp.2016.12.002
9. Chafouleas S.M. et al. An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students. *Journal of School Psychology*, 2010, vol. 48, no. 3, pp. 219—246. doi:10.1016/j.jsp.2010.02.001
10. Benner A.D. Exit examinations, peer academic climate, and adolescents' developmental outcomes. *Journal of School Psychology*, 2013, vol. 51, pp. 67—80. doi:10.1016/j.jsp.2012.09.001

11. Chafouleas S.M., Chris Riley-Tillman T., Christ Theodore J. Rating (DBR): An emerging method for assessing social behavior within a tiered intervention system [Elektronnyi resurs]. *Assessment for Effective Intervention*, 2009, vol. 34, pp. 195—200. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534508409340391> (Accessed 16.03.2019).
12. Crick R. Deep engagement as a complex system: Identity, learning power, and authentic enquiry [Elektronnyi resurs]. In Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012, pp. 675—694. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_32 (Accessed 16.03.2019).
13. Elmelid A. et al. Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 2015, vol. 45, pp. 174—182. doi:10.1016/j.adolescence.2015.08.003
14. Eccles J.C., Wong C.A., Peck S.C. Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, pp. 407—426. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.001
15. Reddy L.A. et al. Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 2009, vol. 47, pp. 77—99. doi:10.1016/j.jsp.2008.11.001
16. Chafouleas S.M. et al. Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers. *School Psychology Review*, 2007, vol. 36, no. 1. P. 63—79.
17. Heffner A.L., Antaramian S.P. The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Studies*, 2016, vol. 17, no. 4, pp. 1681—1701. doi:10.1007/s10902-015-9665-1
18. Ladd G.W., Dinella L.M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade. *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, no. 1, pp. 190—206. doi:10.1037/a0013153
19. Lawson M.A., Masyn K.E. Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions. *Journal of School Psychology*, 2015, vol. 53, pp. 63—86. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.004
20. Allee-Smith P.J. et al. Mentor Support Provisions Scale: Measure dimensionality, measurement invariance, and associations with adolescent school functioning. *Journal of School Psychology*, 2018, vol. 67. P. 69—87. doi:10.1016/j.jsp.2017.09.006
21. Ng Z.J., Huebner S.E., Hills K.J. Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. *Journal of School Psychology*, 2015, vol. 53, no. 6, pp. 479—491. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.004
22. Seligman M.E.P. et al. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 2009, vol. 35, no. 3, pp. 293—311. doi:10.1080/03054980902934563
23. Lowenstein S. et al. The stability of elementary school contexts from kindergarten to third grade. *Journal of School Psychology*, 2015, vol. 53, no. 4, pp. 323—335. doi:10.1016/j.jsp.2015.05.002
24. Toyokawa N., Toyokawa T. Interaction effect of familism and socioeconomic status on academic outcomes of adolescent children of Latino immigrant families. *Journal of Adolescence*, 2019, vol. 71, pp. 138—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.005
25. Wang M.-T., Willett J.B., Eccles J.S. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 2011, vol. 49, no. 4, pp. 465—480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001

Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся

Гуружапов В.А.,

доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
gurugarovva@mgppu.ru

Санина С.П.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
saninasp@mgppu.ru

Воронкова И.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
voronkovaiv@mgppu.ru

Шилenkova Л.Н.,

преподаватель кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
shilenkovaLn@mgppu.ru

В статье приводятся данные исследований, посвященных проблеме влияния профессиональных умений и способностей учителей на учебную успешность обучающихся. В частности, рассматривается диагностическая компетентность учителя и её роль в преодолении учебной неуспешности обучающихся. Проанализированы результаты исследований ученых из Германии, США, Норвегии, России и др. Дан обзор подходов к определению понятия «диагностическая компетентность» учителя. Особое внимание уделено диагностике понимания учащимися учебного материала. На примере уроков математики показано, как можно анализировать детские рассуждения, что можно увидеть и понять из представленных учащимися ошибочных решений. Показан способ построения диагностического теста по математике, который может использовать учитель начальных классов для создания собственных тестов. Описан иной взгляд на диагностику, которая проводится с целью изучения и коррекции учебного поведения обучающихся. Представлен кейс как инструмент развития диагностической компетентности учителя. Описанная модель может быть использована в качестве практического руководства для построения диагностических действий учителя в классе. Предложен эффективный способ обучения и подготовки педагогов с помощью мультимедиа. Все рассмотренные исследования имеют большое значение для практики образования, направленной на развитие диагностической компетентности педагогов как одного из факторов преодоления учебной неуспешности обучающихся.

Ключевые слова: диагностическая компетентность, профессиональные умения, учебная неуспешность, младший школьник, обучение математики.

Для цитаты:

Гуружапов В.А., Санина С.П., Воронкова И.В., Шилenkova Л.Н. Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 43—55. doi: 10.17759/jmfp.2019080105

For citation:

Guruzhapov V.A., Sanina S.P., Voronkova I.V., Shilenkova L.N. Diagnostic competence of teachers as a condition for overcoming academic failure of students [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 43—55. doi: 10.17759/jmfp.2019080107 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Участие стран в международных исследованиях ПИЗА, TIMSS и др., побудило исследователей пересмотреть прежние взгляды на роль учителя в обучении учащихся, его квалификацию. Помимо базовых компетенций стали

выделять и другие профессиональные умения, среди которых диагностические умения и способности. В современной литературе, посвященной компетентностям учителя, вопросу развития диагностической компетентности отводится одно из важнейших мест [37; 38]. Особенно широко этот вопрос изучается в Германии, где диагности-

ческая компетентность включена в компетентностную модель педагога. Поэтому проведение психолого-педагогической диагностики является одной из его ключевых задач. Так, например, учитель немецкой школы должен ежегодно писать план работы с обучающимися, в котором должны быть описаны учебные достижения каждого учащегося, а также определены риски, связанные с возможными трудностями в изучении предмета. На основе полученных данных учитель должен спланировать конкретные действия по преодолению учебной неуспешности. Тем не менее, задача диагностики является достаточно сложной для учителей [28; 35; 39; 40].

Согласно Профессиональному стандарту педагога в России педагог также должен уметь выполнять трудовые действия, связанные с диагностикой результатов обучения и развития [14]. В частности педагог должен осуществлять контроль и оценку учебных достижений обучающимися, давать объективную оценку знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля, применять инструментарию и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.

Вместе с тем, в отечественных исследованиях понятие «диагностическая компетентность» практически не используется. Поэтому интересным будет рассмотрение этого вопроса в зарубежных исследованиях. В трудах зарубежных психологов и педагогов, посвященных развитию компетентностей учителя можно встретить разные интерпретации понятия «диагностическая компетентность».

Понятие «диагностическая компетентность»

Понятие «диагностическая компетентность» достаточно широкое и объединяет в себе различные аспекты педагогических компетенций. Эмпирические исследования, проводимые в 20-м веке были сосредоточены, в основном, на диагностике академических достижений обучающихся. Таким образом, начиная с 1970-х годов и до настоящего времени диагностическая компетентность учителей понималась как способность точно определять трудности своих учеников при выполнении тех или иных заданий и в целом оценивать учебные достижения. В исследованиях, проведенных в разных странах, точность педагогической оценки измерялась путем сопоставления суждений учителей с результатами стандартизированных тестов. При этом всегда оставался открытым вопрос что делать дальше с этими фиксированными образовательными результатами обучающихся? Точность оценивания никак не помогала учителю построить обучение так, чтобы оно учитывало индивидуальные особенности обучающихся, способствовало преодолению учебной неуспешности учеников, а также личностному росту обучающихся [30].

В течение последних 10 лет исследователи начинают иначе определять понятие «диагностическая компетентность». В целом, диагностическая компетентность рассматривается как содержательная конкретизация общего понятия «компетентность», которое, в свою очередь, определяется как способность к действию по

использованию известных методов обучения в конкретной учебной ситуации. Такое понимание компетентности можно охарактеризовать как функциональное, поскольку обладает свойством оказывать определенное воздействие на рассматриваемую систему.

В ряде исследований, понятие диагностической компетентности уточняется на примере определенной предметной области. Например, в области обучения иностранным языкам в начальной школе, под диагностической компетентностью педагога понимается способность определять уровень владения иностранным языком, интерпретировать трудности освоения обучающимся иностранного языка и оказывать обучающемуся соответствующую помощь [31].

Кроме этого, понятие диагностической компетентности вводится для описания определенных ситуаций, среди которых можно выделить следующие:

- оценка и интерпретация того, что ребенок хотел выразить своим ошибочным или неполным высказанным;
- обоснование разумного предположения о причинах молчания ребенка;
- определение возможностей и ограничений стандартизированных и не стандартизированных процедур обследования;
- эффективное объединение учащихся для работы в группах;
- выявление причин того, почему определенное задание слишком сложное или слишком легкое для обучающегося;
- выявление актуального уровня знаний учащихся с помощью заданий;
- анализ тестовых материалов;
- определение понимания ребёнком основного содержания рассказа по выражению лица ребёнка [26].

В последние 10 лет начинают появляться исследования, в которых педагогическая диагностика имеет иные цели и задачи. Абс Х.Дж. (Abs H.J) подчеркивает необходимость постановки диагноза педагогом в учебной ситуации с целью определения понимания учащимся учебного материала и выбора последующих коррекционных действий [26]. В исследовании Карста К. (Karst, K.) и др. были выделены несколько диагностических ситуаций и соответствующих им три типа диагностической компетентности. Первый тип ориентирован на весь класс и возникает, когда учитель выбирает конкретные задания для класса в целом. Другой тип диагностических ситуаций возникает, когда учитель выбирает разные задания для разных учеников, и, наконец, третий тип характеризует индивидуальную работу учителя и ученика. Таким образом, каждому типу диагностической ситуации соответствует определенный набор диагностических умений учителя [39].

В Венском университете (Австрия) проведено исследование, авторы которого представили иной взгляд на диагностическую компетентность. Они сосредоточились на диагностике учебного поведения обучающихся и разработали модель его диагностики [36].

Рассмотрим подробнее некоторые из обозначенных подходов к педагогической диагностике.

Диагностика понимания учащимся учебного материала

Дэвид К. Коэн в своем исследовании отмечает, что одна из главных задач педагога состоит в том, чтобы сделать непонятное понятным для обучающихся. Для этого учителям необходимо адаптировать новый учебный материал к актуальным знаниям учащихся, подобрать соответствующие способы его подачи. Одни создают то, что им представляется доступной формой изложения, и мало озабочены тем, как это воспримут обучающиеся. Другие внимательно изучают знания учащихся и выстраивают обучение таким образом, чтобы реагировать на «снятую» в процессе наблюдения и изучения информацию, т.е. занимаются педагогической или «встроенной» диагностикой [9].

Для развития у педагога способности вести урок, встраивая в него педагогическую диагностику исследователи используют разные методы. Например, анализ видеуроков. Заслуживает внимание исследование авторского коллектива университета Осло (Норвегия), в котором был использован такой ресурс как видеуроки. Рассмотрим описание одного фрагмента урока и последующего анализа этого урока учителями. Урок математики, 3 класс. На видео учитель дает третьеклассникам задачу: «Анна и Феликс отправились в кино. Они вместе поехали на автобусе. Феликс заплатил за билеты на автобус за двоих. Один билет стоит 2 евро. Анна заплатила за билеты в кино за двоих. Один билет стоит 7 евро. После окончания фильма дети договорились поделить расходы пополам. Как они могут это сделать?». После непродолжительного самостоятельного размышления учитель просит обсудить свои идеи в небольших группах и прийти к единому решению, представив его на плакате. На видео показано, как идет обсуждение в группе. Далее учащиеся представляют свои решения. На рисунках 1 и 2 показаны плакаты 2-х групп с решением.

После просмотра видео учителей, которые участвовали в исследовании, попросили прокомментировать решения обучающихся.

1 группа учителей воспроизвели ответы учащихся без анализа различий в их решении. Например так: «Ли подсчитала, что Анна заплатила 14 евро, но должна заплатить 9 евро и, таким образом, получает разницу в 5 евро от Феликса. Феликс должен заплатить 9 €,

Gesamt: $2\text{€} + 7\text{€} = 9\text{€}$
"Всего"
Anna: $14\text{€} - 9\text{€} = 5\text{€}$ bekommen
"Получит"
Felix: $9\text{€} - 4\text{€} = 5\text{€}$ abgeben
"Отдаст"

Рис. 1. Решение задачи группой 1

но заплатил 4 €. Таким образом, он должен был дать 5 € Анне. Ким говорит, что каждый платит то, что он или она еще не заплатил. Анна должна дать 2 евро Феликсу, а Феликс дает 7 евро Анне».

2 группа учителей характеризуют решения учеников по форме его представления: «Ли производит вычисления, используя символическую форму представления. Ей не нужно использовать рисунок для решения задачи, тогда как Ким в нем нуждается. Ким требуется использовать символическую форму, чтобы убедиться, что подход Ли к решению тоже верен».

3 группа учителей анализировала математическое содержание: «Ли вычла сумму, которую она заплатила, из суммы, которую она должна была заплатить. $14 - (7 + 2) = 5$, $4 - (7 + 2) = -5$. Поскольку она еще не может произвести вычисление такого рода, она расценила как $9 - 4$ ».

4 группа анализировали ответы учащихся с точки зрения их контекстного значения: «Ли сравнивает суммы выплат обоих детей друг с другом и замечает, что Анна не должна платить Феликсу или что ее долг перед Феликсом меньше, чем его долг перед ней. Таким образом, они могут выплатить друг другу долги. Ким думает по-другому: Феликс должен дать Анне столько денег, а Феликс должен дать Анне столько денег. Она не принимает во внимание, что Анна заплатила больше и что сумма, которую должен заплатить Феликс, может быть учтена».

На основе полученных ответов учителей авторы исследования обобщили их и выделили два «идеальных» типа диагностики. Первый тип связан с анализом содержания и поэтому был назван диагностикой содержания и оценки. При этом, педагогом вырабатываются критерии, на основе которых происходит выделение и интерпретация соответствующих ошибок. После анализа учитель принимает решение о необходимых педагогических действиях. Этап принятия решения характеризуется фокусировкой на содержании. Фаза принятия решения также характеризуется содержательной направленностью.

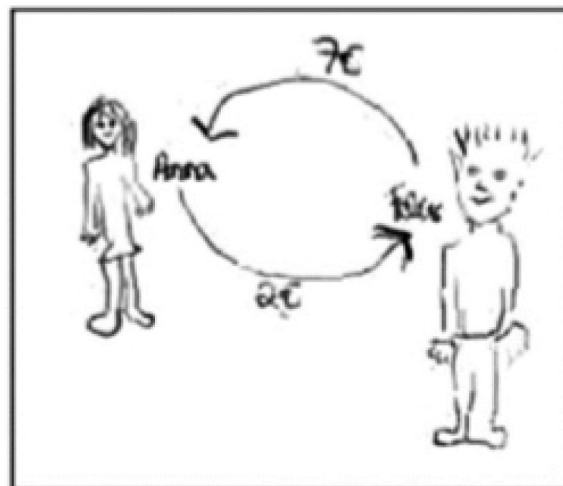


Рис. 2. Решение задачи группой 2

Второй тип диагностики ориентирован на ученика и его действие. Он характеризуется направленностью на ученика. В центре внимания учителя находится ученик, его понимание, мотивация и поведение. Учебные ситуации выявляют недостатки в обучении учащихся. Фаза принятия решения характеризуется учетом методов преподавания и организации обучения в целом.

На основе этой типологии исследователи построили эффективные обучающие семинары с учителями [29].

Фонг Хо Кхонг (Fong Ho Kheong) в своем исследовании поднимает ещё одну важную проблему, связанную с работой учителя с медлительными детьми. Для того, чтобы учитель мог провести диагностику и выстроить сначала коррекционную работу, необходимо получить как можно больше информации об ошибках и затруднениях учащихся. Исследователь предлагает учителям несколько советов:

- принимайте любые ответы учащихся, правильные или неправильные;
- не давайте никаких комментариев в процессе наблюдения за учащимися. Основной целью является сбор данных об ошибках учащихся, поэтому нельзя никак влиять на их ответы;
- не прерывайте работу учащихся, чтобы исправить их ошибки.

Допустим, что на уроках математики обучающийся испытывает затруднения при сложении двузначных чисел (рис. 3).

$$\begin{array}{r} 48 \\ + 76 \\ \hline 124 \end{array}$$

Рис. 3. Пример на сложение двузначных чисел.

Рассмотрим, что должен уметь ученик, чтобы решать такие примеры. Во-первых, ученик должен уметь складывать два однозначных числа с переходом через разряд, во-вторых, ученик должен уметь складывать 3 однозначных числа с переходом через разряд. На основе этих умений можно построить ряд диагностических заданий, которые позволят выяснить трудности обучающихся. В таблице 1 представлены такие задания.

Так, предлагая учащемуся последовательно решить эти примеры, можно обнаружить его трудности. Однако этот способ не работает, если ученик совершает ошибку, показанную на рисунке 4. Такого рода ошибку можно обнаружить только методом наблюдения в классе.

$$\begin{array}{r} 34 \\ + 69 \\ \hline 913 \end{array}$$

Рис. 4. Пример типичной ошибки, диагностируемой методом наблюдения

Проведенное исследование, в рамках которого учителя применяли методы диагностики с последующей коррекционной работой дали высокие результаты с обучением математики медлительных учащихся [32].

Диагностика учебного поведения

Под учебным поведением понимаются наблюдаемые поведенческие паттерны, которые демонстрируют дети, когда приходят в школу и выполняют учебные задания. Имеются исследования, в которых установлена связь между учебным поведением обучающихся и их успеваемостью. Таким образом, акцентирование внимания на учебном поведении обучающихся при

Таблица 1

Диагностические задания

Основные умения и навыки	Примеры
Сложение двух однозначных чисел в пределах 10	$\begin{array}{r} 4 \\ + 5 \\ \hline \end{array}$
Сложение двух однозначных чисел с переходом через разряд	$\begin{array}{r} 8 \\ + 9 \\ \hline \end{array}$
Сложение трех однозначных чисел в пределах 10	$\begin{array}{r} 1 \\ 4 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$
Сложение трех однозначных чисел с переходом через разряд	$\begin{array}{r} 1 \\ 4 \\ + 7 \\ \hline \end{array}$

педагогической диагностике представляется обоснованным и перспективным [36].

Авторским коллективом Венского университета была разработана модель диагностики школьного поведения обучающегося. На основе этой модели составлен кейс для определения уровня диагностической компетентности учителя. Кейс представляет собой описание диагностической ситуации конкретного ребёнка и предусматривает разные варианты развития событий, характеризующиеся разным уровнем сложности (легкий, средний, трудный и очень труд-

ный). В зависимости от того, какой уровень выполняет учитель, определяется соответствующий уровень развития диагностической компетентности педагога (от низкого до очень высокого).

В таблице 2 приведен пример кейса, в котором описана ситуация и составлены вопросы, соответствующие модели диагностики школьного поведения обучающегося.

Учителя, которые участвовали в апробации представленного выше кейса, оценили сценарий как очень реалистичный. Этот кейс может быть применен в каче-

Таблица 2

Пример кейса

Этапы	Элементы модели диагностики школьного поведения	Кейс
1		Инструкция. Прочитайте описание ситуации одного из учеников. Представьте пожалуйста, что вы являетесь учителем этого ученика. Ответьте на вопросы о вариантах развития событий максимально добросовестно.
2		Описание ситуации. Предположите, что Вы — учитель восьмого класса основной школы. Один из Ваших учеников, Марко, которому четырнадцать лет, стал обращать на себя внимание. Раньше он хорошо учился, но в этом семестре его успеваемость снизилась. И даже возник риск остаться на второй год. В беседе с Марко Вы узнаете, что его семья, родители и семнадцатилетний брат, живут на съемной квартире. Их семейная жизнь кажется вполне гармоничной. Однако из-за финансовых проблем, родители Марко вынуждены много работать. В беседе с родителями выяснилось, что его брат редко бывает дома, поэтому у Марко много обязанностей по дому. Ещё у Марко появилось увлечение — автомобили с дистанционным управлением.
3		Инструкция. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы о вариантах развития событий. Используйте информацию, которую Вам дали в описании.
4	Методы (предварительные)	Вы уже знаете что-то о Марко, его поведении в классе, т. к. систематически наблюдаете за ним во время коллективной работы в классе и его индивидуальной работы. Вам нужна дополнительная информация? Если да, то какая информация? Где Вы получите эту информацию?
5	Стремление к воспитанию	К чему вы стремитесь, наблюдая за Марко?
6	Цель наблюдать за процессом	Если вы хотите оценить знания и умения Марко, с чем вы сравните его уровень успешности?
7	Суждение об образовании	Если известно, что ещё в прошлом году он был успевающим и он Вам казался умным и способным мальчиком. Сейчас он стал отвлекаться на уроках. У Марко есть проблемы в выполнении определенных упражнений. В них он склонен делать ошибки. С другой стороны, многие обучающиеся в его возрасте отвлекаются на уроках. Какие причины ухудшения его работы Вы видите?
8	Качественные критерии	Вы уверены, что впечатление о Марко у вас объективное? Аргументируйте свой ответ.
9	Прогнозирование	Можете ли Вы спрогнозировать дальнейшие события в отношении Марка? Если нет, то почему?
10	Систематизация	Появилось ли у Вас точное представление о трудностях Марко? Как вы думаете, что является причиной его проблем с обучением?
11	Сбор информации (действие)	Какую информацию Вы включите в свой диагноз?
12	Точность диагностики	У вас сейчас есть точное представление о трудностях Марко. Как вы думаете, что является причиной его проблем с обучением?
13	Характеристика	Вы сможете дать родителям Марко обратную связь о его проблемах в учебе и их предполагаемых причинах? Если да, что вы им скажете?
14	Планирование	После того, как вы обнаружили причины трудностей в обучении Марко, что вы будете делать дальше?
15	Рефлексия	Вы хотели бы уметь предотвращать подобные трудности? Что для этого нужно сделать в классе?

стве инструмента для измерения диагностической компетентности учителей в отношении учебного поведения обучающихся, а проверенная модель может быть использована в качестве практического руководства для построения диагностических действий учителя в классе [36].

Развитие диагностической компетентности учителей с помощью видео

Одним из современных способов развития диагностической компетентности учителя, по мнению зарубежных исследователей, является работа с видеоматериалами.

Немецкие авторы К. Басс (Ch.Barth), М. Хеннигер (M.Henninger) отмечают, что грамотная интерпретация записанных на видео ситуаций, демонстрирующих учебное поведение учащихся, позволяют определить возможности учеников и спроектировать индивидуальные образовательные маршруты [34].

Французские исследователи К. Гаудин (C.Gaudin) и С. Чализ (S.Chalies) подчеркивают, что обучение приемам работы с видеоматериалами актуально как в педагогическом образовании, так и в области повышения квалификации педагогов [33]. Авторы провели анализ более 200 научных статей, посвященных вопросу организации эффективной работы педагогов с видеоматериалами, и обратили внимание на то, что важным моментом в решении данного вопроса является выявление и учет факторов, определяющих характер деятельности учителя при просмотре видео. Рассмотрим эти факторы.

Первый фактор. Многие авторы (Каландра, 2008; Эриксон, 2007; Богерт, 2014) придерживаются точки зрения, что указанная деятельность основывается на избирательном внимании педагогов (склонность замечать). В связи с этим важной задачей как педагогического образования, так и профессионального развития в целом, является обогащение избирательного внимания. Большинство исследователей (Галимур, Стиглер, 2002; Сидел, 2014) подчеркивают, что постоянное использование видео усиливает избирательное внимание и позволяет преподавателям сосредоточиться на наиболее важных ситуациях, происходящих в классе.

Важным фактором, определяющим характер деятельности учителя при просмотре видео, является умение педагога рассуждать, опираясь на профессиональные знания, а также принимать педагогические решения, позволяющие разрешать ситуации, возникшие в классе. Процесс рассуждения включает три аспекта: а) умение педагогов описывать то, что они увидели при просмотре; б) умение интерпретировать увиденное и аргументировать свою точку зрения; в) умение прогнозировать последствия ситуации и при необходимости ее корректировать. Деятельность педагога при просмотре видео будет эффективной, в случае демонстрации им всех трех умений [33].

Третий фактор. Характер деятельности при просмотре видео во многом зависит от уровня профессионального развития педагога, а именно от уровня мыслительной активности. Исследователи (Борэр, Миллер, 2014) выделяют два уровня мыслительной активности педагога при просмотре видеоматериалов: «первый уровень» отражается в простой реакции, такой как кивок или улыбка; в описании, интерпретации, иногда оценки увиденного. «Второй уровень» мыслительной активности позволяет педагогам сравнить визуализированные события с событиями из собственной практики, которые встречались на их учебных курсах или в собственном классе. Благодаря сравнению наблюдаемых или пережитых в прошлом событий, в конечном итоге удастся лучше описать, интерпретировать и оценивать то, что они только что увидели при просмотре видео.

Подводя итоги исследования, авторы рассматривают развивающую и нормативную цели просмотра видео в педагогическом образовании и в повышении квалификации.

Развивающая цель: применение просмотра видео для накопления знаний о том, как интерпретировать, отражать события, что в целом стимулирует развитие профессиональной рефлексии.

Нормативная цель: представление на видео «лучших практик» профессионального поведения учителя. Однако, копилка видеоматериалов, которую необходимо создавать, должна включать в себя не только “лучшие”, а разные практики, так педагоги при просмотре видео обучаются не столько давать характеристику “плохих” и “хороших” методов обучения, сколько принимать обоснованные решения в вопросе: какие практики воспроизводить, а какие отклонять (Брауэр, 2011).

Подводя итоги исследования, К. Гаудин (C. Gaudin) и С. Чализ (S. Chalies), отмечают, что просмотр видео является уникальным и потенциально мощным инструментом в развитии диагностической компетентности педагога, положительно влияет на внутреннюю мотивацию педагогов и повышает интерес к профессиональной деятельности. В целом ценность использования видео учителями заключается, главным образом, в возможности повысить качество преподавания учителей и одновременно модернизировать образование.

Сравнение с психолого-педагогическими исследованиями в России

В российском образовании диагностическому компоненту профессиональной деятельности педагога уделяется достаточно большое внимание. В профессиональном стандарте педагога зафиксировано следующее необходимое умение: «Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей» (13, с. 7). Вместе с тем, термин «диагностическая компетентность» практически

не используется, что затрудняет прямое сопоставление отечественных и зарубежных исследований оценивающей деятельности учителя.

Способ постановки проблемы диагностической компетентности педагогов в близком к зарубежным исследованиям ключе рассматривается в отечественных исследованиях психолого-педагогической подготовки педагогов, опирающихся на традиции деятельностного подхода [4; 5; 10; 14; 15; 16; 17; 19]. В них освоение диагностики образовательных результатов и психического развития обучающихся рассматривается как необходимый момент овладения основами профессиональной деятельности педагогов. Вместе с тем, надо признать, что было бы полезно поставить специальную задачу на формирование именно диагностической компетентности педагога.

В развитие деятельностного подхода был проведен ряд исследований проектного типа по разработке инструментария оценки метапредметных образовательных результатов обучающихся на учебном материале как наиболее доступном практикующему педагогу в процессе организации учебной деятельности младших школьников [1; 3; 6; 11; 19; 21; 22]. В значительной мере эти исследования были призваны обеспечить выполнение требований Федерального государственного стандарта начального общего образования по достижению метапредметных результатов учебной деятельности в связи с формированием действий анализа, рефлексии, планирования, моделирования [23]. Необходимо и в дальнейшем развивать эти исследования. Вместе с тем, как показывает опыт зарубежных коллег, важно также обратить внимание на индивидуальные ошибки и затруднения обучающихся.

Развитие диагностической компетентности учителей в плане оценки учебного поведения школьников рассматривалась специально в ряде работ по развивающему обучению. Ставилась задача на каждом шаге учебной работы точно определять, что понятно детям, а что непонятно, и гибко строить из этого обучающую стратегию [2; 18; 24]. Стал распространяться термин «формирующее оценивание» [2; 8]. Это было даже перенесено на обеспечение исследовательско-рефлексивной самостоятельности студентов в профессиональном обучении [7]. В данных исследованиях было важно, что учитель не только удерживает учебный материал и разнообразные формы его подачи, но ещё и оценивает и подбадривает обучающихся. Учитель побуждает обучающихся высказывать собственные суждения, поддерживая ошибочное высказывание, спрашивая тех, кто молчит. Таким образом, возникает иная ситуация, в которой учащиеся начинают проявлять инициативу. Они не просто запоминают то, что

им говорят, а пытаются разобраться в содержании задачи, начинает думать, размышлять, оценивать собственные действия. В рамках исследований природы развивающего обучения возникла необходимость оценивать способности учителя адекватно оценивать и понимать спонтанную активность ученика, прежде всего, на занятиях такими творческими видами деятельности как изобразительное искусство и художественный труд [12]. Если попытаться обобщить отечественные и зарубежные исследования, то возникает фундаментальная проблема описания сущности учебного поведения, а именно: чем оно отличается от учебного, какова его роль в достижении образовательных результатов, как оно влияет на развитие сознания и сознательного поведения обучающихся.

Выводы

Проблема развития диагностической компетентности учителя как одного из условий преодоления учебной неуспешности обучающихся широко обсуждается в зарубежных публикациях. В современной зарубежной психологии растёт количество исследований, посвящённых развитию у педагогов профессиональных компетенций, включая диагностическую. Одним из инструментов обучения учителей являются видео материалы. С учителями организуется работа по анализу видео уроков. Это позволяют педагогам рефлексивно отнестись к своей деятельности, оценить эффективность того или иного профессионального действия, перестроить свою деятельность так, чтобы создавать развивающие образовательные ситуации, в которых учащийся становятся активными участниками процесса обучения.

Однако понятие диагностической компетентности до сих пор однозначно не определено. Это не должно смущать отечественных ученых, поскольку из контекста работ всегда понятно, какой смысл авторы вкладывают в это понятие.

Для отечественной педагогики и психологии важно ассимилировать опыт зарубежных коллег в плане придания феномену диагностическая компетентность учителя самостоятельного предмета исследования. Особое внимание должно быть уделено различению учебной деятельности и учебного поведения, описанию различных видов оценочной деятельности учителя и способов коррекции индивидуальной учебной деятельности обучающихся, критериев оценивания достижений обучающихся. Это позволит поднять на новый уровень качество образования в системе общего и высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова И.В., Уляшев К.Д. Взаимосвязь предметных и метапредметных результатов в «профиле учебных результатов» первоклассников // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 44—52. doi:10.17759/psedu.2018100405

2. Воронцов А.Б. Формирующее оценивание. Подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. 68 с.
3. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 1. 11 с. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50747.shtml (дата обращения: 17.02.2019).
4. Гуружапов В.А. О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 40—53. doi:10.17759/pse.2017220204
5. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 143—159. URL: http://psyjournals.ru/files/71596/pno_3_2014_gurujapov.pdf (дата обращения: 17.02.2019).
6. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. 8 с. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurujapov_Shilenkova.shtml (дата обращения: 17.02.2019).
7. Землянская Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 103—114. doi:10.17759/psyedu.2015070410
8. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 50—58. doi:10.17759/jmfp.2016050305
9. Коэн Д.К. Ловушки преподавания / пер. с англ. И. Муриан, О. Левченко; под науч. ред. М. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 288 с.
10. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 1—18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 17.02.2019).
11. Масленникова Л.Н. Опыт проектирования методик диагностики метапредметных компетенций младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. с. 14—20. URL: http://psyjournals.ru/files/48693/psyedu_2011_n5_Maslennikova.pdf (дата обращения: 17.02.2019).
12. Полуянов Ю.А. Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 101—113. doi:10.17759/chp.2018140311
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.09.2018).
14. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—68. URL: http://psyjournals.ru/files/32897/kip_2010_4_Rubtsov.pdf (дата обращения: 15.09.2018).
15. Рубцов В.В., Слободчиков В.И. Проблемы и перспективы развития начального образования [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 179-181. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884179.htm> (дата обращения: 15.09.2018).
16. Санина С.П. Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 41—49. doi:10.17759/psyedu.2016080405
17. Санина С.П. Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 56—69. doi:10.17759/psyedu.2018100306
18. Санина С.П. Роль проблемно-задачной технологии в развитии компетенций обучающихся (на примере учебного предмета географии) // Современное образование. 2017. № 3. С. 28—35. doi:10.25136/2409-8736.2017.3.23658
19. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29—33. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54376.shtml> (дата обращения: 15.09.2018).

20. Соколов В.Л. Опыт использования симулятора уроков математики 1 класса в обучении бакалавров психолого-педагогического направления // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 127—135. doi:10.17759/psyedu.2018100112
21. Соколов В.Л., Фомин А.А. Опыт диагностики метапредметных компетенций учащихся основной школы (на математическом материале) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 174—184. doi:10.17759/psyedu.2016080417
22. Укропова А.В. Влияние развивающих образовательных ситуаций в предметной области «Окружающий мир» на формирование метапредметных компетенций обучающихся вторых классов // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 1. С. 15—22. doi:10.17759/psyedu.2017090102
23. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.
24. Цукерман Г.А. Урок как инструмент психолого-педагогической диагностики // Начальная школа плюс до и после. 2005. № 2. С. 12—21.
25. Шиленкова Л.Н. Рефлексия множественности возможных решений поставленной задачи как показатель метапредметного результата обучения младших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 2. С. 150—162. doi:10.17759/psyedu.2014060213
26. Abs H.J. Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern [Электронный ресурс] // Forschung zur Lehrerbildung / M. Lüder. Münster: Waxmann, 2007. P. 63—84. URL: <https://books.google.ru/books?id=Rk2KAWAAQBAJ&lpg=PA1&hl=ru&pg=PA63#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 15.09.2018).
27. Artelt C., Gräsel C. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 2009. Vol. 23. № 34. P. 157—160. doi:10.1024/1010-0652.23.34.157
28. Diagnostic Competence of Mathematics Teachers: Unpacking a Complex Construct / T. Leuders [et al.]. // Diagnostic Competence of Mathematics Teachers. Cham: Springer International Publishing, 2018. P. 3—31. doi:10.1007/978-3-319-66327-2_1
29. Diagnostic competence of primary school mathematics teachers during classroom situations / J. Hoth [et al.] // ZDM Mathematics Education. 2016. Vol. 48. № 1—2. P. 41—53. doi:10.1007/s11858-016-0759-y
30. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosis learning behaviour tested by means of a case scenario / J. Klug [et al.] // Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies. 2013. Vol. 30. P. 38—46. doi:10.1016/j.tate.2012.10.004
31. Edelenbos P., Kubanek-German A. Teacher assessment: the concept of ‘diagnostic competence’ // Language Testing. 2004. Vol. 21. № 3. P. 259—283. doi:10.1191/0265532204lt284oa
32. Fong H.K. Diagnosis and remediation in mathematics [Электронный ресурс] // Teaching and Learning. 1982. Vol. 2. № 2. P. 19—22. URL: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2822/1/TL-2-2-19.pdf> (дата обращения: 15.09.2018).
33. Gaudin C., Chalties S. Video viewing in teacher education and professional development: A literature review // Educational Research Review. 2015. Vol. 16. P. 41—67. doi:10.1016/j.edurev.2015.06.001
34. Ginsburg H.P., Cami A.E., Preston M.D. Beginnings: Inquiry Practices: How Can They Be Taught Well? [Электронный ресурс] // Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. New York: Springer, 2010. P. 453-472. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-85744-2.pdf> (дата обращения: 15.09.2018).
35. Heitzmann N. Worked examples with errors: when self-explanation prompts hinder learning of teachers diagnostic competences on problem-based learning [Электронный ресурс] // Instructional Science. 2018. Vol. 46. № 2. P. 245—271. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11251-017-9432-2.pdf> (дата обращения: 15.09.2018).
36. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students’ learning behavior at different stages of a teacher’s career? // Teachers and Teaching. 2016. Vol. 22. № 4. P. 461-484. doi:10.1080/13540602.2015.1082729
37. Kukla-Acevedo S. Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement // Economics of Education Review. 2009. Vol. 28. № 1. P. 49—57. doi:10.1016/j.econedurev.2007.10.007
38. Ohle A., McElvany N. Teachers’ diagnostic competences and their practical relevance [Электронный ресурс] // Journal for Educational Research Online. 2015. Vol. 7. № 2. P. 5—10. URL: <http://j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/562/247> (дата обращения: 15.09.2018).
39. Ostermann A., Leuders T., Nückles M. Improving the judgment of task difficulties: prospective teachers’ diagnostic competence in the area of functions and graphs // Journal of Mathematics Teacher Education. 2018. Vol. 21. № 6. P. 579—605. doi:10.1007/s10857-017-9369-z
40. Südkamp A., Praetorius A.-K., Spinath B. Teachers’ judgment accuracy concerning consistent and inconsistent student profiles // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 76. P. 204—213. doi:10.1016/j.tate.2017.09.016

Diagnostic competence of teachers as a condition for overcoming academic failure of students

Guruzhapov V.A.,

*doctor of psychological sciences, professor, head of chair of Educational psychology, department of educational psychology,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
gurugapovva@mgppu.ru*

Sanina S.P.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of educational psychology, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
saninasp@mgppu.ru*

Voronkova I.V.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of educational psychology, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
voronkovaiv@mgppu.ru*

Shilenkova L.N.,

*faculty member, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
shilenkovaIn@mgppu.ru*

The article provides research data on the impact of skills and abilities of teachers in training successful learners. For example, it regards the teacher's diagnostic competence and its role in overcoming academic failure of students. The article presents the results of scientific research from the United States, Germany, Norway, Russia, etc. We introduce an overview of approaches to definition of diagnostic competence of the teacher. Special attention is paid to the diagnosis of learners' understanding of educational material. For example, the math illustrates how you can analyze children's reasoning, what you can see and understand from the students' erroneous decisions. The discussed data show how to build math diagnostic tests that can be used by the teacher of primary school to create his/her own tests. We also introduce the different view on the diagnostics, which is described as aimed at studying and correcting students' behavior. The case is presented as a tool for development of diagnostic competence of teachers. The described model can be used as a practical guide for building diagnostic action of the teacher in the classroom. An efficient way of teaching students and training teachers with the help of multimedia is described. All the studies analyzed in the article are of great importance for the practice of education, are aimed at the development of diagnostic competence of teachers as a means of overcoming academic failure of students.

Keywords: diagnostic competence, professional skills, educational failure, a junior high school student learning of mathematics.

REFERENCES

1. Voronkova I.V., Ulyashev K.D. Vzaimosvyaz' predmetnykh i metapredmetnykh rezul'tatov v «profile uchebnykh rezul'tatov» pervoklassnikov [Interconnection between Subject and Meta-Subject Results in the «Profile of Learning Outcomes» of First-Graders]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical studies]*, 2018, vol. 10, no. 4, pp. 44—52. doi:10.17759/psyedu.2018100405 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Vorontsov A.B. Formiruyushchee otsenivanie. Podkhody, sodержание, evolyutsiya. Kratkoe posobie po deyatel'nostnoi pedagogike [Formative assessment. Approaches, content, evolution. Brief guide on activity pedagogy]. Moskva: Avtorskii klub, 2015. 68 p. (In Russ.).
3. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoi kompetentnosti ispytuemykh [Elektronnyi resurs] [Problem of assessment of metasubject competence of testees on the basis of results of solution of closed-type diagnostic tasks of deliberately different subject difficulty]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2012, no. 1, 11 p. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50747.shtml (Accessed 17.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Guruzhapov V.A. O povyshenii prakticheskoi napravlenosti teoreticheskoi podgotovki uchitelei nachal'nykh klassov v programmakh bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Promoting Practice-Oriented Training of Primary School Teachers in Bachelor's Programmes in Educational Psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 40—53. doi:10.17759/pse.2017220204 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

5. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Designing a model of practice-oriented teacher training for undergraduate programs in the direction of training «Psychological and pedagogical education» (Primary school teacher) based on the network interaction of educational organizations implementing higher education programs and primary general education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143—159. Available at: http://psyjournals.ru/files/71596/pno_3_2014_gurujapov.pdf (Accessed 17.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
6. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [Ability to analyze the statement of a problem as a metasubject result of learning. Jelektronnyj resurs «Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru»]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2013, no. 5, 8 p. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Shilenkova.shtml (дата обращения: 17.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
7. Zemlyanskaya E.N. Novye formy otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov [New assessment forms of educational outcomes of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2015, vol. 7, no. 4, pp. 103—114. doi:10.17759/psyedu.2015070410 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
8. Zemlyanskaya E.N. Formiruyushchee otsenivanie (otsenka dlya obucheniya) obrazovatel'nykh dostizhenii obuchayushchikhsya [Formative assessment (evaluation for training) of educational achievements of students]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2016, vol. 5, no. 3, pp. 50—58. doi:10.17759/jmfp.2016050305 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
9. Koen D.K. Lovushki prepodavaniya [Traps teaching]. Moscow: Izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2017. 288 p. (In Russ.).
10. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 2, pp. 1—18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 17.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
11. Maslennikova L.N. Opyt proektirovaniya metodik diagnostiki metapredmetnykh kompetentsii mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Experience of construction of diagnostics techniques for meta-subject competences of junior pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 5, pp. 14—20. Available at: http://psyjournals.ru/files/48693/psyedu_2011_n5_Maslennikova.pdf (Accessed 17.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
12. Poluyanov Yu.A. Vzaimodeistvie uchitelya i uchenikov v situatsiyakh spontannogo proyavleniya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na zanyatiyakh izobrazitel'nym iskusstvom v sisteme razvivayushchego obucheniya [The interaction of teachers and students in situations of spontaneous manifestation of educational independence of younger schoolchildren in the classroom arts in the system of developmental education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2018, vol. 14, no. 3, pp. 101—113. doi:10.17759/chp.2018140311 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
13. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyi resurs]: Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')”» [Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the sphere of pre-school, primary general, basic general and secondary education) (educator, teacher)» [Electronic resource]: Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 № 544n «On the approval of the professional standard“ Teacher (pedagogical activity in the sphere of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)»]. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 15.09.2018). (In Russ.).
14. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [Elektronnyi resurs] [On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2010, no. 4, pp. 62—68. Available at: http://psyjournals.ru/files/32897/kip_2010_4_Rubtsov.pdf (Accessed 15.09.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
15. Rubtsov V.V., Slobodchikov V.I. Problemy i perspektivy razvitiya nachal'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Problems and prospects of development of primary education]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1988, no. 4, pp. 179—181. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884179.htm> (Accessed 15.09.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).

16. Sanina S.P. Razvitiye kompetentsii uchitelya nachal'nykh klassov v protsesse resheniya professional'nykh zadach [The development of primary school teacher competencies in the process of solving professional tasks]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 41—49. doi:10.17759/psyedu.2016080405 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
17. Sanina S.P. Rol' modul'nogo obucheniya v razvitiy professional'nykh kompetentsii studentov prikladnogo bakalavriata [The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical studies]*, 2018, vol. 10, no. 3, pp. 56—69. doi:10.17759/psyedu.2018100306 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
18. Sanina S.P. Rol' problemno zadachnoi tekhnologii v razvitiy kompetentsii obuchayushchikhsya (na primere uchebnogo predmeta geografii) [The role of the problem-specific technology in the development of students' competencies (on the example of the academic subject of geography)]. *Sovremennoe obrazovanie [Modern Education]*, 2017, no. 3, pp. 28—35. doi:10.25136/2409-8736.2017.3.23658 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
19. Sokolov V.L. Opyt diagnostiki analiza i refleksii kak universal'nykh uchebnykh deistvii [Elektronnyi resurs] [Experience of diagnostics of analysis and reflection as universal educational actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 3, pp. 29—33. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54376.shtml> (Accessed 15.09.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
20. Sokolov V.L. Opyt ispol'zovaniya simulyatora urokov matematiki 1 klassa v obuchenii bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya [Simulation of Teaching Activities in the Training of Bachelors in Psychological-Pedagogical Direction]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2018, vol. 10, no. 1, pp. 127—135. doi:10.17759/psyedu.2018100112 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
21. Sokolov V.L., Fomin A.A. Opyt diagnostiki metapredmetnykh kompetentsii uchaschchikhsya osnovnoi shkoly (na matematicheskom materiale) [Diagnostics Experience of Comprehensive School Pupils' Meta-subject Competences (on the Mathematic Material)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 174—184. doi:10.17759/psyedu.2016080417 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
22. Ukropova A.V. Vliyaniye razvivayushchikh obrazovatel'nykh situatsii v predmetnoi oblasti «Okruzhayushchii mir» na formirovaniye metapredmetnykh kompetentsii obuchayushchikhsya vtorykh klassov [Developing Educational Situations in Off-hour Activity of Junior Schoolchildren of the First and Second Classes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 15—22. doi:10.17759/psyedu.2017090102 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
23. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2011. 32 p. (In Russ.).
24. Tsukerman G.A. Urok kak instrument psikhologo-pedagogicheskoi diagnostiki [Lesson as a tool for psychological and pedagogical diagnostics]. *Nachal'naya shkola plus do i posle [Elementary school plus before and after]*, 2005, no. 2, pp. 12—21. (In Russ.).
25. Shilenkova L.N. Refleksiya mnozhestvennosti vozmozhnykh reshenii postavlennoi zadachi kak pokazatel' metapredmetnogo rezul'tata obucheniya mladshikh shkol'nikov [Reflection of the plurality of possible solutions to the task as an indicator of the metasubject result of training of younger students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2014, vol. 6, no. 2, pp. 150—162. doi:10.17759/psyedu.2014060213 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
26. Abs H.J. Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern [Elektronnyi resurs]. In M. Lüder (ed.) *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 2007, P. 63—84. Available at: <https://books.google.ru/books?id=Rk2KAAwAAQBAJ&lpg=PA1&hl=ru&pg=PA63#v=onepage&q&f=false> (Accessed 15.09.2018).
27. Artelt C., Gräsel C. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2009, vol. 23, no. 34, pp. 157—160. doi:10.1024/1010-0652.23.34.157
28. Leuders T. et al. Diagnostic Competence of Mathematics Teachers: Unpacking a Complex Construct. *Diagnostic Competence of Mathematics Teachers*. Cham: Springer International Publishing, 2018, pp. 3—31. doi:10.1007/978-3-319-66327-2_1
29. Hoth J. et al. Diagnostic competence of primary school mathematics teachers during classroom situations. *ZDM Mathematics Education*, 2016, vol. 48, no. 1—2, pp. 41—53. doi:10.1007/s11858-016-0759-y
30. Klug J. et al. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosis learning behaviour tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 2013, vol. 30, pp. 38-46. doi:10.1016/j.tate.2012.10.004
31. Edelenbos P., Kubanek-German A. Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'. *Language Testing*, 2004, vol. 21, no. 3, pp. 259—283. doi:10.1191/0265532204lt284oa
32. Fong H.K. Diagnosis and remediation in mathematics [Elektronnyi resurs]. *Teaching and Learning*, 1982, vol. 2, no. 2, pp. 19—22. Available at: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2822/1/TL-2-2-19.pdf> (Accessed 15.09.2018).
33. Gaudin C., Chalies S. Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 2015, vol. 16, pp. 41—67. doi:10.1016/j.edurev.2015.06.001

34. Ginsburg H.P., Cami A.E., Preston M.D. Beginnings: Inquiry Practices: How Can They Be Taught Well? [Elektronnyi resurs]. *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, New York: Springer, 2010, pp. 453—472. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-85744-2.pdf> (Accessed 15.09.2018).
35. Heitzmann N. Worked examples with errors: when self-explanation prompts hinder learning of teachers diagnostic competences on problem-based learning [Elektronnyi resurs]. *Instructional Science*, 2018, vol. 46, no. 2, pp. 245—271. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11251-017-9432-2.pdf> (Accessed 15.09.2018).
36. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*, 2016, vol. 22, no. 4, pp. 461—484. doi:10.1080/13540602.2015.1082729
37. Kukla-Acevedo S. Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. *Economics of Education Review*, 2009, vol. 28, no. 1, pp. 49—57. doi:10.1016/j.econedurev.2007.10.007
38. Ohle A., McElvany N. Teachers' diagnostic competences and their practical relevance [Elektronnyi resurs]. *Journal for Educational Research Online*, 2015, vol. 7, no. 2, pp. 5—10. Available at: <http://j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/562/247> (Accessed 15.09.2018).
39. Ostermann A., Leuders T., Nückles M. Improving the judgment of task difficulties: prospective teachers' diagnostic competence in the area of functions and graphs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2018, vol. 21, no. 6, pp. 579—605. doi:10.1007/s10857-017-9369-z
40. Südkamp A., Praetorius A-K., Spinath B. Teachers' judgment accuracy concerning consistent and inconsistent student profiles. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 76, pp. 204—213. doi:10.1016/j.tate.2017.09.016

Трудности учебной деятельности детей-мигрантов в Италии

Хаперская А.Ю.,

Ph.D в области психологии и образовательных исследований Первого Римского Университета «Ла Сапиенца», Рим, Италия; специалист по УМР, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, a.khaperskaya@gmail.com

Шенсин Дж.,

докторант Первого Римского Университета «Ла Сапиенца», Рим, Италия, ceйда.sensin@uniroma1.it

Согласно последнему опубликованному докладу 2018 года в Пизе на сегодняшний день в итальянских школах каждый шестой ученик является мигрантом. По данным статистики отмечается, что в период с 2003 количество детей-мигрантов в школах резко выросло. Как пишет итальянское издание «La Verità», ссылаясь на OCSE (L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) — Организация экономического сотрудничества и развития), «дети с иммиграционным опытом, как правило, менее успешны в школе, чем их сверстники. Если 69% итальянских детей достигают обязательных результатов, требуемых OCSE в чтении, математике и науках, то только 51% детей-мигрантов первого поколения могут сравниться с ними». Этот показатель становится еще ниже, и падает до 36%, если мы принимаем во внимание детей, прибывших в Италию и зачисленных в общеобразовательную школу в возрасте 12 лет и старше. Какова же основная проблема детей-мигрантов при обучении в школе в рамках нового социо-культурного контекста? Это, конечно, язык. А за языком кроются и другие проблемы. Травматический опыт переселения, разница культур и конфликт семьи с новой реальностью, все это оказывает влияние на то, как ребенок-мигрант чувствует себя в новом мире и какие трудности испытывает. Среди подростков-мигрантов отмечается более интенсивное переживание внутренних конфликтов, они сталкиваются с мучительным чувством одиночества, не чувствуют себя понятыми и принятыми. В данной статье мы рассмотрим основные трудности учебной деятельности, которые отмечаются среди детей-мигрантов, а также затронем вопрос профессиональной готовности педагогов итальянских общеобразовательных школ к трудностям такого рода.

Ключевые слова: дети мигранты, учебные трудности, миграционные процессы, итальянская школа.

Для цитаты:

Хаперская А.Ю., Шенсин Дж. Трудности учебной деятельности детей-мигрантов в Италии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 56—63. doi: 10.17759/jmfp.2019080106

For citation:

Khaperskaya A.Yu., Şensin C. Learning difficulties of migrant children in Italy [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 56—63. doi: 10.17759/jmfp.2019080106 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Нынешняя волна миграции в Европейский союз (ЕС) быстрыми темпами стала самой большой и напряженной с момента окончания Второй мировой войны. Правительства стран, входящих в ЕС, столкнулись с огромным количеством политических вопросов и практических проблем, возникающих в ходе определения и решения актуальных и более долгосрочных потребностей беженцев. Правительства стран ЕС обязаны обеспечивать защиту всех мигрантов, независимо от их статуса и положения, а также, проводить тщательный контроль того, что прибывающие мигранты обеспечиваются всем необходимым в соответствии с международным законом. Европейский Союз принимает меры, чтобы ввести в действие последовательную, долгосрочную и всеобъемлющую программу, предусматривающую сокращение человеческих и экономических потерь в ходе процесса глобальной миграции.

С притоком семей-мигрантов на территории Европы появилась необходимость принимать меры по

социализации и интеграции не только взрослых беженцев, но и детей различного возраста. Было открыто множество пунктов временного содержания и привлечены специалисты по первичной адаптации беженцев. Были приняты меры, позволяющие детям из семей мигрантов посещать общеобразовательные школы, а в самих школах были проведены ознакомительные курсы по работе с детьми-мигрантами. В данной статье мы познакомимся с учебными трудностями детей-мигрантов, получающих образование в школах Италии, а также рассмотрим опыт учителей, столкнувшихся с реальными трудностями в работе с такими детьми.

Италия явилась одной из первых стран на пути миграционного движения. Находясь в противостоянии наплыву нелегальных транзитных миграционных потоков, в последние годы она ужесточила политику в отношении контроля морских границ и режима въезда. Однако для Италии, как и для некоторых других европейских стран, миграция принесла в себе и ряд позитивных изменений,

в том числе замещение рабочих мест на рынке труда (выполнение работ, не требующих специального образования) и повышение индекса рождаемости в условиях естественного старения коренного населения. Проблемы, связанные с этими изменениями, также не заставили себя долго ждать. Иностранное население, представленное на территории Италии продолжает расти, хотя рабочих мест в стране больше не становится. ОЭСР (Organization for Security and Cooperation in Europe — рус. Организация экономического сотрудничества и развития) в докладе несколько лет назад объявила, что Италия является страной, которая с 2000 года приняла самые высокие миграционные потоки населения. 2017 год был рекордным годом по количеству высадок на берега Итальянской Республики. Около 10 700 человек высадились на итальянском побережье. Эти цифры уже стали основой серьезного политического обсуждения [9].

Более двадцати лет практической деятельности в области интеграции и десятки слов, сказанных об интеграции, казалось бы должны были стать прочными основами для систематизации запасов опыта и формирования образовательных ответов, полезных для составления «моделей» общей эффективной интеграции, способствующей сокращению неравенства и дискриминации. Но до сих пор признаки этого неравенства перетекают из одной области в другую, из одного города в другой. Как можно заметить, несмотря на большое количество ведущихся исследований, вопрос создания единой интегративной модели еще не решен, хотя многими специалистами отмечается, что решение этого вопроса имеет важнейшее значение для развития страны. Имеющиеся варианты шагов в области интеграции, ресурсы и применяемые методы до сих пор являются неоднородными, оторванными от единого образовательного контекста, что приводит к «несистематической модели интеграции». Подробный анализ ситуации позволит приблизиться к созданию программы комплексного социально-психологического сопровождения детей из семей мигрантов, направленной на преодоление кризисных социально-психологических проблем, развитие навыков уверенного поведения, адекватной самооценки.

В сентябре 2015 года результатом серьезной работы по изучению вопросов миграции и интеграции явился новый документ, предложенный школам Министерством образования Италии (MIUR — итальянское министерство, ответственное за систему среднего и высшего образования). Был анонсирован своего рода справочник по интеграции с названием «Отличные от кого?», подготовленный от имени Национального наблюдательного совета по интеграции и межкультурному диалогу. После краткого предисловия документ определил и предложил десять целей и приоритетов для инклюзивной школы, с указанием для каждого возможные действия и режимы работы для их реализации. Представим эти цели работы к рассмотрению ниже и перейдем к описанию трудностей, с которыми по результатам исследований действительно сталкиваются сегодняшние дети-мигранты

в итальянских школах. Итак, перед вами определенные итальянским Министерством приоритетные стороны инклюзивного (интегративного) образования:

1. Закрепить право на немедленное включение в образовательную среду только что прибывших детей-мигрантов;
2. Помнить и осознавать важность детского сада в рамках процесса интеграции детей;
3. Противодействовать школьной запущенности и задержкам в обучении;
4. Сопровождать на этапах перехода; адаптировать образовательные программы и систему оценок под нужды прибывших детей;
5. Организовать эффективную системы ориентации и поддержки на продолжение учебной деятельности детьми-мигрантами. Прикладывать усилия для развития у учеников внутренней позиции протагонистов своей деятельности;
6. Поддерживать учеников в освоении итальянского как второго языка, необходимого для получения образования;
7. Учитывать и повышать ценность и значимость языкового разнообразия;
8. Предотвращать явления школьной сегрегации (позднелат. *segregatio* «отделение»);
9. Вовлекать семьи в процесс обучения и образования детей;
10. Поощрять межкультурное образование в школах.

Таким образом мы видим, что Министерством образования Италии подчеркивается важность всесторонней поддержки детей-мигрантов в ходе их образования. Отмечается необходимость учета языковых и культурных дифференциаций и необходимость включения семей в процессы, связанные с интеграции детей в условия нового культурного контекста.

Если мы взглянем на пути включения в систему школьного образования детей-мигрантов, которые имеют в своей истории личный или семейный опыт переселения, посмотрим на то, как эти пути описаны и представлены в национальных и локальных исследовательских работах, то мы увидим, что в основном пути этой интеграции проложены через трудности, с некоторыми достижениями, и следующими за ними замедлениями и серьезными препятствиями.

Далее мы попробуем описать их. Мы предложим некоторые данные, собранные на примерах различных групп, состоящих из девочек и мальчиков различного возраста, но объединенных опытом недавнего переселения на территорию Итальянской Республики. Итак, рассмотрим несколько реальных историй детей-мигрантов, принявших участие в национальном проекте наставничества под названием «По крайней мере одна звезда» [8]. С помощью этих примеров мы можем рассмотреть особенности тех сложностей, связанных с первыми шагами на пути к интеграции прибывающих на территорию страны детей.

Мальчик по имени Чезаре прибыл из Перу в начале года, в январе. Миграцию он совершил следом за своей

матерью. После девяти месяцев ожидания, попыток и вакуума, в связи с тем, что по словам органов местного управления во всех местных школах, где он мог бы учиться, «не было места», он наконец смог поступить в школу. Произошло это в сентябре. И такое отсроченное поступление в школу не считается притом самым долгим, несмотря на положение итальянского Министерства рассмотренном нами ранее, о том, что дети-мигранты должны быть приняты в школы в кратчайшие сроки после прибытия. Другой случай произошел с ребенком по имени Кся Фэн. Четырнадцатилетний мальчик-мигрант из Китая, в течение нескольких месяцев находился «в подвешенном состоянии» между начальным классом средней школы недалеко от своего нового дома и старшими классами в школах округа. Причиной этому стало то, что для средней школы он считался слишком большим по возрасту, а для старших классов он считался непригодным из-за его незнания на требуемом уровне итальянского языка. Такие дети как Чезаре и Кся Фэн, создают прецеденты и являются представителями той части иностранных детей, которым отказывают и не дают возможности начать обучение в школах сразу после прибытия, и они проводят значительный промежуток времени между моментом воссоединения семьи и входом в класс, находясь в ситуации реальной изоляции и невозможности как-либо повлиять на ситуацию. Происходит это по ряду причин, в числе которых неосведомленность представителей школ о том, как должна работать система интеграции детей, а иногда и простое нежелание заниматься проблемой. Несмотря на то, что закон предусматривает «включение ученика в любое время года», на самом деле есть те дети-мигранты, которые долго ищут место в школах, прежде чем они смогут поступить в какую-либо из них. Школы, не принимающие заявление о введении ребенка-мигранта в класс сразу после его прибытия, объясняют это неподходящим временем года (серединой учебного процесса, например), переполненностью классов или отсутствием необходимых ресурсов. В некоторых случаях, как указывают исследователи данной проблемы, препятствием к немедленному поступлению детей в школы могут быть и сами семьи, не обеспеченные правильной, корректной информацией, имеющие неопределенную позицию в отношении школьного образования и не способствующие немедленному вступлению ребенка в итальянскую школу. Все это безусловно связано с риском потери драгоценного времени, ослаблением мотивацию к обучению, уменьшением возможности контакта детей-мигрантов с итальянскими сверстниками.

Другая проблема, с которой сталкиваются прибывающие дети-мигранты, это несоответствующее возрастной категории распределение в классы. Дети-мигранты часто просто не имеют возможности учиться со сверстниками и становятся «учениками-переростками» в классах, в которые попадают. Среди 458 подростков, принявших участие в проекте «По крайней мере одна звезда», только 35% оказались в положении «равенства» между возрастом и классом, в котором они

получают образование. В то время как 65% детей были обнаружены в ситуации задержки: на один год в 38,8% случаев; и от двух-трех до шести лет для 26,2% учеников. Значительная часть детей-мигрантов продолжает на сегодняшний день поступать по прибытии в Италию в класс, не соответствующий их возрасту.

Отметим, что важным также является возраст прибывающего и поступающего в школу ребенка-мигранта. Не просто так в приоритетных направлениях интеграции выше была отмечена значимость первой ступени образования — детского сада. Ведь было показано, что в начальной школе, например, разница между итальянскими и иностранными детьми, не освоившими программу и провалившимися на испытаниях в конце первого года, составляет около 2%; когда в средней школе к концу первой ступени обучения неудовлетворительный результат обучения фиксируется у 3% итальянских детей и целых 10,2% детей-мигрантов. Что говорит о том, что освоение программы на более высоких уровнях образования представляет для детей-мигрантов большую трудность и является зоной особого внимания для педагогического коллектива школ.

Перейдем дальше и обратимся к еще некоторым статистическим данным. Значительная часть детей мигрантов по результатам локальных исследований испытывает трудности с продолжением академического образования после окончания второй ступени среднего образования. Данные Министерства образования подтверждают это: 37,9% детей-мигрантов ориентируются на профессиональные институты, не направляясь в старшую школу, тогда как на путь профессионального образования среди итальянских учеников встают всего около 19% опрошенных. Также отмечается, что на школы с профессиональной направленностью (профучилища) ориентируются даже те иностранные ученики (дети-мигранты), которые показали хорошие результаты на экзамене по окончании средней школы. Что говорит о том, что образовательные маршруты для детей-мигрантов недостаточно разработаны и не учитывают потребностей этих детей.

«Эти ученики (дети-мигранты) не являются проблемой для нас, а скорее являются ресурсом, потому что они дают школе вклад в то, чтобы двигаться вперед и работать лучше. Они предлагают нам проблемы, для которых мы должны найти решения» — говорит завуч одной из общеобразовательных школ Милана. Но так считают отнюдь не все педагоги итальянских школ. В сложившейся реальности учителям приходится выполнять нелегкую задачу: быть «агентами» интеграции и способствовать развитию уровня образования. Ситуация усугубляется тем, что трудности в школе, которые испытывают дети-мигранты, часто не являются единичными, а представляют из себя целый комплекс проблем: лингвистический барьер, проблемы эмоционально-мотивационного характера, общие дефициты и культурные дифференциации. Эта сложная картина может иногда ошибочно восприниматься педагогами и вызвать идею о том, что ребенок-мигрант

испытывает гораздо более обширные трудности в обучении, так как имеет трудности в когнитивном развитии.

Важно отметить, что итальянская система образования является всеобщей. Согласно Конституции Италии (статья 34), «школа открыта для всех» и нет отдельных программ или учебных заведений для детей с особыми потребностями. А это значит, что документы, которые школа должна требовать, когда ребенок-мигрант подает заявку на регистрацию, должны быть такими же, как если бы эту заявку подавал итальянский ребенок, и отсутствие удостоверяющих личность документов, медицинской документации и / или школьных сертификатов, не препятствует регистрации ребенка. Если он не может представить какой-либо документ, удостоверяющий личность, он должен быть зарегистрирован в резервном списке, который не исключает, однако, его участие в занятиях и получение окончательного сертификата об образовании [2]. Такими словами определена политика государства по приему детей-мигрантов в школы страны, но отнюдь не всегда такая упрощенная система приема действует на самом деле. Часто семьи мигрантов сталкиваются с тем, что не получают доступа к образовательным услугам, если не соберут все требующиеся для потенциального ученика документы.

Обязательное образование длится 10 лет и начинается с возраста 6 лет. То есть в возрасте с 6 до 16 лет дети должны быть допущены к занятиям в соответствующем их возрасту классе, если совет преподавателей не принимает иных решений. Ребенок может быть направлен в класс на ступень ниже своего возраста, но совет учителей будет стараться сохранить минимальную возрастную разницу среди учеников. Как мы видели из статистики, приведенной выше, сохранение минимальной разницы между возрастом учеников не всегда является возможным.

Исследования результатов успеваемости среди детей-мигрантов активно проводятся в последние 15 лет, как на территории Италии, так и на всем пространстве Европейского Союза. Некоторые исследования показали связь между неуспеваемостью и миграционным статусом детей [McCrage R.R., 2002]. Эти данные помогают сделать все более и более насущной необходимость анализа проблемы и попытаться понять ее причины, с тем чтобы создать условия для целенаправленного вмешательства. Проблема неуспеваемости детей-мигрантов может быть объяснена, ссылаясь на экономические, социальные и культурные невыгодные условия, в которых они пребывают. Одно из исследований 2004 года показало, что когда иностранные родители (родители-мигранты) признают ценность обучения своих детей, возможности этого обучения и его эффективность становятся значительно выше. [Cologna D., 2004]. Так степень включения семьи в принимающее общество влияет на результаты учебных достижений детей. Включение детей-мигрантов в образовательную среду создает новые возможности для контакта школы и семей, и в рамках такого контакта важную роль играют уже ресурсы родителей в соответствии с потребностями

системы образования: уровень их собственного образования, знания языка принимающей страны, имеющаяся информация о системе образования. Фактически, несоответствие между семейной культурой и той, которая передается школой, может быть одной из причин неуспеваемости детей-мигрантов. Например, Demetrio D. и Favago G. обнаружили, что очень часто учителя, даже непреднамеренно, указывают на те учебные ошибки детей, которые, по их мнению, допускают их родители. [7]. Родители-мигранты, со своей стороны, могут оказаться в непростой ситуации в отношении своей новой роли — роли родителя, содействующего и помогающего своему ребенку достигать высоких результатов в учебе, так как им может быть трудно представить себя в качестве примера для подражания. Родители-мигранты на самом деле, должны конкурировать с моделями, предоставляемыми школой, которые частенько они сами считают более функциональными для хорошего включения ребенка в новое общество. Отрицательные учебные результаты детей-мигрантов могут зависеть, с одной стороны, от плохой межкультурной компетенции некоторых преподавателей, а иногда и от исключительных отношений или от злых предрассудков преподавательского состава.

Школа, безусловно, является одним из наиболее вовлеченных в поиск новых стратегий для управления изменениями, вызванными ситуацией мультикультурализма, из-за все более массивного присутствия учеников-детей иммигрантов. Семьи, со своей стороны, не всегда осознают требования школы, часто не имеют четких целей в воспитании и образовательных целей и, как правило, видят учебное заведение как место просто передачи дисциплинарных требований. На плохое знание обеими сторонами особенностей предшествующего с одной стороны и предстоящего с другой, образования, затем добавляются языковые трудности и культурные различия, которые вызывают непонимание. Родители, отказываясь вступать в борьбу с трудностями или не справляясь с ее тяжестью, принимают отстраненную позицию в отношении образовательных учреждений. А с другой, у учителей создается стереотипный образ семей иммигрантов, не желающих принимать участия в процессе образования детей. Такие неудовлетворительные и неверно выстроенные отношения отрицательно сказываются на процессе ввода детей-мигрантов в учебные заведения. Плохое, нестабильное участие семей мигрантов в собраниях, не всегда тщательное соблюдение требований школы может стать источником недоразумений и побудить учителей сформировать искаженное представление о семьях мигрантов в целом. Таким образом, потребности семей часто остаются неудовлетворенными, и школа продолжает предлагать коммуникативные и релевантные модели с иммигрантскими семьями, которые в основном предназначены для монокультурного и одноязычного использования. Даже тогда, когда настояния родителей принимаются во внимание, отсутствие коммуникативного контакта и его достаточной эффективности не позволяет школе решить проблемы, возник-

кающие в повседневной жизни детей-мигрантов. Такие проблемы часто находят решение, возлагаясь на добрую волю некоторых преподавателей, уповая на их чувствительность. В отсутствие необходимых инструментов, инициативные педагоги вынуждены посвящать рабочие часы, а иногда и все их свободное время, поиску подходящих стратегий, которые помогли бы им справиться с новой ситуацией. Педагоги часто говорят о том, что им не хватает компетенций и лингвистическо-культурных посредников, чтобы продуктивно осуществлять контакты между школой и семьями мигрантов. Существует потребность в том, чтобы такие посредники (дополнительный персонал, возможности взять который часто просто не бывает у обычных государственных школ) присутствовали в определенные моменты, сопровождали детей-мигрантов на этапах особых кризисов и осуществляли психолого-педагогическую поддержку. Также образовательные учреждения нуждаются и в переводе информационных материалов на языки семей-мигрантов, для того, чтобы обеспечить корректной информацией приходящие семьи.

Леон и Ребекка Гринберг, аргентинские психоаналитики в своих работах по психоанализу опыта миграции и эмиграции подчеркнули, что миграция представляет из себя реальный опыт перерождения. [11]. Риском этого перерождения является то, что может не произойти присоединения к новой культурной Вселенной, в которую они (мигранты) вынуждены погрузиться. И в такой ситуации мигрант останется с вечно кровоточащей раной в области своего психического состояния. Особенному риску в такой ситуации по мнению психоаналитиков подвергаются конечно же дети, которые оказываются вовлечены в некий двойной транзит, двойной проход идентичности: быть ребенком, когда ты являешься эмигрантом и быть мигрантом, пока ты еще являешься ребенком.

Поговорим о конкретных проблемах и возможных источниках их происхождения. Что касается техники чтения (декодирования), трудности, возникающие у иностранных студентов (детей-мигрантов), могут быть результатом социо-культурного невключенности, ограничений в знании языка и недостаточности внутреннего словаря ребенка. Объяснение трудностей, по словам специалистов, может заключаться в том, что дети-мигранты в основном используют фонологический путь, т. е. тот, который включает преобразование из графем в фонемы. Отмечается, что почти дети-мигранты имеют ограниченную итальянскую лексику в момент прибытия на территорию государства. При чтении, использование пути преобразования графем в фонемы может означать, что ребенок еще не приобрел лексические образы слов (т. е. представление целого слова), что делает необходимым использование косвенного пути.

Также проблемы могут быть связаны с различием между итальянской системой записи и исходной системой записи прибывшего ребенка (страны его происхождения). На самом деле, система итальянского письма имеет алфавитный тип, в котором каждый фонема

соответствует, более или менее регулярно, графеме, и идет слева направо и сверху вниз, в то время как другие системы письма не только используют символы, отличные от итальянских, но и имеют множество других различий.

Вопросы языка напрямую связаны с особенностями восприятия и понимания текстов.

Одна из трудностей, наиболее встречающихся у детей-мигрантов, заключается именно в понимании при изучении текстов. Это представляет собой серьезную проблему, поскольку она может возникнуть из-за причин различного характера. Во-первых, дети-мигранты, как мы уже сказали ранее, имеют серьезные трудности при декодировании слов, что имеет последствия на понимание в целом. Кроме того, такие дети могут иметь проблемы с пониманием специфической лексики, терминологии каждой в отдельности изучаемой материи, синтаксической организации текста. Чтобы понять текст, необходимо сначала понять его на уровне слова, затем фразу и, наконец, абзац: дети-мигранты, похоже, сталкиваются с трудностями уже на уровне слова и, по мере продвижения по этим уровням и, следовательно, увеличения трудности, у таких детей значительно уменьшается вероятность хорошего понимания текста.

Мы также не забываем, что для понимания и изучения текста имеют решающее значение метапознательные характеристики читателя. Такие факторы, как демотивация, низкая самооценка, неадекватные представления о значении чтения, непригодные стратегии, способствуют низкой производительности как в понимании, так и в учебной деятельности в целом.

У детей мигрантов часто обнаруживаются как негативные чувства к школе, так и признаки демотивации и незаинтересованности, которые часто приводят к таким проблемам, как те, которые описаны выше.

Трудности с письмом, когда они присутствуют, не редко отражают особенности исходной языковой системы (страны происхождения ребенка). В некоторых случаях, например, у учеников арабского и китайского происхождения, учителю необходимо учитывать вопрос перехода на другую систему письма, кардинально отличающуюся от итальянской. В таких ситуациях не стоит удивляться многочисленным трудностям, возникающим как на графическом, так и на орфографическом уровне. Рассмотрим, например, частый случай среди учеников арабского происхождения. На арабском языке некоторые звуки, присутствующие в итальянском языке просто не существуют, и дети арабского происхождения стараются найти звуки, наиболее похожие по звучанию из своего родного языка. Парамы букв, которые чаще всего проходят этот процесс, являются p/b и f/v. Другие трудности возникают с парой s/z. Например, фраза «Una rosa rossa» (Красная роза) может быть написана ребенком-мигрантом как «Una roza rossa», потому что звук, который на итальянском языке соответствует графическому знаку [s] на арабском языке, соответствует графическому знаку, который транслитерируется в [z]. Так, дети иностранного происхождения (дети-мигранты) будут совер-

шать ошибки, связанные с их восприятием языка через призму звучания и написания их родной речи.

Проблемы также возникают в различении пар гласных и / i и o / u (benzina → binzina; recuperare → ricoperare). [13]. В арабском языке существует только три гласных, в связи с чем, ученики арабского происхождения путают звуки и рукописный текст в отношении гласных. Отсутствие прописных букв на арабском языке заставляет учеников арабского происхождения иметь трудности с их использованием при переходе на итальянских язык. Здесь также вступает в игру вопрос пунктуации, который является одним из аспектов языка, часто ставящем учителя в крайне сложные ситуации даже с итальянскими учениками. Учитывая это краткое описание трудностей восприятия языка, вы уже можете понять, насколько большее преимущество имеют дети-мигранты, использующие в своем родном языке латинский алфавит и насколько труднее проходит интеграция учеников иностранного происхождения, которые используют в своем родном языке алфавиты с совершенно иными характеристиками (например, арабский или китайский алфавит).

Отметим, что исследования по изучению трудностей детей-мигрантов проводятся в рамках различных изучаемых в школе дисциплин и отмечается, что в изучении такого предмета как математика наименьшее влияние может оказать недостаточность социокультурной включенности. Вычислительные навыки не представляют большую проблему для детей-мигрантов или, по крайней мере, не больше, чем для детей итальянского происхождения. Фактически, числовой символический код является универсальным, и он не доставляет трудностей, если студент уже изучил основные операции в своей родной стране. Некоторые отличия могут быть отмечены в процедурах и стратегиях расчета, или в предполагаемом когнитивном превосходстве некоторых этнических групп в этом типе навыков (например, математические способности китайских детей).

Основные трудности могут присутствовать в решении задач, которые подразумевают не только знание математических правил, но и понимание текста и планирование операций. Понимание текста может быть одним из самых больших препятствий, особенно геометрических задач, где от ребенка потребуется знание «технического» языка и специальной терминологии (понятия прямой, биссектрисы, периметра и т. д.).

При оценке школьного обучения детей, принадлежащих к другой этнической принадлежности, мы не должны забывать, что существуют сильные культурные влияния как на познание, так и на когнитивное развитие. В этом контексте кажется фундаментальным вкладом кросс-культурной психологии. Кросс-культурная психология систематически изучает отношения между культурным контекстом человеческого развития и поведением, которое устанавливается у людей, которые растут и развиваются в условиях определенной культуры.

Скажем, что для хорошей оценки учебных трудностей детей мигрантов уместным будет узнать о привычных нормах образовательной системы родной страны,

то есть страны происхождения этих детей. Не следует забывать, на самом деле, что некоторые препятствия для обучения могут быть связаны с переходом от одной конкретной образовательной системы к другой, которая имеет другой способ обучения и организации школьной образовательной системы. Конечно, не просто проанализировать чрезвычайно разнообразные образовательные системы, присутствующие в разных странах мира, из которых поступают иностранные дети в Италию. Однако необходимо принять к сведению те социокультурные различия и различные характеристики языка, которые могли бы оказать воздействие на ребенка и повлиять на его обучение.

По мнению исследователей, изучавших вопрос изменений в системе образования, преподаватели являются основным средством изменения в образовании, по крайней мере, так выглядит: «при этом похоже, что существует разрыв между знаниями, которыми владеет существующая рабочая сила (преподаватели), и тем, что требуется школам в будущем веке» [4]. Точно так же навыки и роль учителя нуждаются в изменениях. Преподаватели больше не передают подробный контент (содержание), а скорее начинают становиться координаторами обучения, фасилитаторами, направляющими познавательный интерес учеников [14].

В январе 2018 года вопрос интеграции детей мигрантов в систему образования Германии и Италии был рассмотрен в ходе дискуссий в римском подразделении Goethe-Institut. Wassilios Fthenakis (президент Немецкой ассоциации Didact), Vinicio Ongini (эксперт по межкультурной коммуникации и миграции Министерства) и Франческа Caferrì (журналист издания «La Repubblica») подтвердили, что интеграция детей мигрантов может работать только при условии, что вся образовательная система выстроена вокруг общей и всеобъемлющей модели обучения, которая не предусматривает существования отдельных классов для детей неитальянского происхождения. В этой образовательной системе, по мнению экспертов образования, семья имеет особое значение, так как семья мигранта напрямую вовлечена в процесс его воспитания. Так, вопрос организации обучения с учетом культурных особенностей и был подчеркнут и как необходимый к решению в странах ЕС.

Для детей мигрантов подросткового возраста, в частности только что прибывших, поступление в школу и интеграция в систему нового культурного контекста является дополнительной проблемой и в без того сложный переход из детства в юность. В настоящее время бесчисленные исследования как на национальном итальянском, так и на европейском уровне свидетельствуют о хрупкости и тревожном характере личности ребенка-мигранта, вынужденного преодолевать кризис перехода в новую культуру и собственного становления, не имея достаточной поддержки со стороны окружающей его действительности.

«Я чувствую себя одиноким, я скучаю по бабушкам и дедушкам»; «Мой лучший друг остался на Филиппинах»; «Мне очень не хватает моих братьев,

которые остались в Эквадоре»; «Я был в порядке с папой, но я скучал по маме и плакал» [7] Эти слова детей-мигрантов мы приводим в заключении данной статьи, чтобы дать читателю понять, что проблемы школьной неуспеваемости, с которыми они сталкиваются, требуют к себе пристального внимания. Но также не могут быть рассмотрены отдельно от эмоциональных переживаний и имеющихся у детей чувств, связанных с ситуацией миграции и адаптации к новой культурной среде. Школа сегодня призвана обеспечить возможности развития и обучения каждого человека. Межкультурная педагогика в свою очередь, возникающая сегодня в Италии как преднамеренный образовательный проект, который пролегает через все дисциплины, преподаваемые в школе, призвана изменить восприятие и создать условия для развития инклюзивной школы, глубоко изменяющей школьный климат для благополучия школьного сообщества в целом.

Тогда как переход из средней школы в старшую является во многом решающим этапом в жизни каждого

учащегося, для учеников иностранного происхождения (детей мигрантов) этот этап нередко становится «критическим». Здесь, в каждом отдельном случае, на ученика с опытом миграции могут по-разному влиять какие-либо из факторов, рассмотренных нами ранее: плохое знание учеником-мигрантом итальянского языка; недостаточность уделяемого внимания и плохое знание личной и семейной истории учеников со стороны школы; несоответствие средств и образовательных приемов потребностям детей мигрантов и т.д. Родители детей мигрантов часто находят сложным оказание необходимой поддержки и помощи собственным детям в вопросах обучения и, в частности, выполнения домашних заданий, что приводит к увеличению количества испытываемых детьми мигрантами учебных трудностей. При этом отмечается, что родители детей мигрантов возлагают на итальянскую школу большие надежды и видят в ней трамплин для профессионального и социального будущего своих детей, которое, по их мнению, должно быть лучше, нежели их собственный опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Accorinti M.* Unaccompanied Foreign Minors in Italy: Procedures and Practices // Review of History and Political Science. 2015. Vol. 3. № 1. P. 60—72. doi:10.15640/rhps.v3n1a6
2. *Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione.* Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale: Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali. Torino, febbraio: ASGI, 2014. 38 p.
3. *Berry M., Garcia-Blanco I., Moore K.* Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU [Электронный ресурс]: A content analysis of five European countries. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies, 2016. 276 p. URL: <http://orca.cf.ac.uk/87078/1/UNHCR-%20FINAL%20REPORT.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
4. *Blanton W. E., Moorman G., Trathen W.* Chapter 7: Telecommunications and teacher education: A social constructivist review // Review of research in education. 1998. Vol. 23. № 1. P. 235—275. doi:10.3102/0091732X023001235
5. *Cologna D., Mauri L.* Gli interventi di accoglienza per gli immigrati [Электронный ресурс]: L'indagine nelle province di Bergamo, Lecco e Como. Rapporto, 2003. // Synergia. URL: <http://www.synergia-net.it/en/pubblicazioni/gli-interventi-di-accoglienza-per-gli-immigrati-l-indagine-nelle-province-di-bergamo-lecco-e-como-pbs53-71.html> (дата обращения: 21.03.2019).
6. *Colombo A.* Foreigners and immigrants in Italy, penal and administrative detention systems // European Journal of Criminology. 2013. Vol. 10. № 6. P. 746—759. doi:10.1177/1477370813495128
7. *Demetrio D.* Pedagogia interculturale e lavoro sul campo // Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare / D. Demetrio, G. Favaro. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia, 1997. P. 25—30.
8. *Favaro G., Napoli M.* Almeno una stella: Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati. Milano: FrancoAngeli, 2016. 199 p.
9. *Ferrin M.* L'immigrazione: benefici e problemi [Электронный ресурс]: Riflessioni sul fenomeno che può cambiare la società // Mattioli Vasto. 28.02.2018. URL: <http://mattiolivasto.scuolalocale.it/2018/02/28/l-immigrazione-benefici-e-problemi/1683?e=mattiolivasto> (дата обращения: 21.03.2019).
10. *Grigt S.* Il viaggio della speranza [Электронный ресурс]: L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia. 2017. Milano: Dirigente Scolastico, 44 p. URL: https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_viaggio_della_speranza_2017/40 (дата обращения: 21.03.2019).
11. *Grinberg L., Grinberg R.* Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio. Milano: F. Angeli, 1990. 232 p.
12. *McCrae R.R.* NEO-PI-R data from 36 cultures // The five-factor model of personality across cultures. Boston, MA: Springer, 2002. P. 105—125. doi:10.1007/978-1-4615-0763-5_6
13. *Murineddu M., Duca V., Cornoldi C.* Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri [Электронный ресурс] // Difficoltà di apprendimento. 2006. Vol. 12. № 1. P. 49—70. URL: https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/murineddu_duca.pdf (дата обращения: 21.03.2019).
14. The virtual university: The internet and resource-based learning / S. Ryan [et al.]. London: Routledge, 2013. 218 p.
15. *Ulivieri S.* Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva: Il Progetto Strategico di Ateneo 2014—2017 // Ragazze e ragazzi stranieri a scuola: intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana. Edizioni ETS. 2018. Vol. 1. P. 11—16.

Learning difficulties of migrant children in Italy

Khaperskaya A. Yu.,

Ph.D. candidate in Social Psychology and Educational Research at «Sapienza» University of Rome, Rome, Italy; specialist in training activity and methodological work, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, a.khaperskaya@gmail.com

Şensin C.,

Ph.D. candidate in Social Psychology and Educational Research at «Sapienza» University of Rome, Rome, Italy, ceyda.sensin@uniroma1.it

According to the latest PISA report (2018), nowadays every sixth pupil in Italian schools is an immigrant. Statistic data show the skyrocketed increase of immigrant children in Italian schools since 2003. According to the Italian Edition of «La Verità», referring to the OCSE (L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico report (OCSE)-organisation for economic cooperation and development), children with immigration experiences tend to be less successful at school than their peers. If 69 percent of Italian children achieve required by the OCSE outcomes in reading, mathematics and science, only 51% of the first generation of immigrant children can match them. This figure is even lower and falls to 36% if we take into account children who arrived in Italy and were enrolled to comprehensive schools at the age of 12 and older. The main problem of immigrant children at school in the new socio-cultural context, first of all, is language. Then language barrier snowballs other problems. The traumatic experience of relocation, the cultur shock and the conflict of families with new culture, all these have an impact on the way the child feels in the new world and the way s/he experiences difficulties. Among immigrant adolescents one may have a more intensive experience based on internal conflicts such as they face a wrenching sense of loneliness, don't feel understood or accepted. In this article, we will discuss the most common main learning difficulties among immigrant children, considering the issues of professional readiness of Italian secondary school teachers and the difficulties they have to face with.

Keywords: Immigrant children, educational difficulties, migration processes, Italian school.

REFERENCES

1. Accorinti M. Unaccompanied Foreign Minors in Italy: Procedures and Practices. *Review of History and Political Science*, 2015, vol. 3, no. 1, pp. 60—72. doi:10.15640/rhps.v3n1a6
2. Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione, Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale. Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali. Torino, febbraio: ASGI, 2014. 38 p.
3. Berry M., Garcia-Blanco I., Moore K. Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU [Elektronnyi resurs]: A content analysis of five European countries. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies, 2016. 276 p. Available at: <http://orca.cf.ac.uk/87078/1/UNHCR-%20FINAL%20REPORT.pdf> (Accessed 21.03.2019).
4. Blanton W. E., Moorman G., Trathen W. Chapter 7: Telecommunications and teacher education: A social constructivist review. *Review of research in education*, 1998, vol. 23, no. 1, pp. 235—275. doi:10.3102/0091732X023001235
5. Cologna D., Mauri L. Gli interventi di accoglienza per gli immigrati [Elektronnyi resurs]: L'indagine nelle province di Bergamo, Lecco e Como. Rapporto. *Synergia*. URL: <http://www.synergia-net.it/en/pubblicazioni/gli-interventi-di-accoglienza-per-gli-immigrati-l-indagine-nelle-province-di-bergamo-lecco-e-como-pbs53-71.html> (Accessed 21.03.2019).
6. Colombo A. Foreigners and immigrants in Italy, penal and administrative detention systems. *European Journal of Criminology*, 2013, vol. 10, no. 6, pp. 746—759. doi:10.1177/1477370813495128
7. Demetrio D. Pedagogia interculturale e lavoro sul campo. In Demetrio D., Favaro G. *Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 25—30.
8. Favaro G., Napoli M. Almeno una stella: Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati. Milano: FrancoAngeli, 2016. 199 p.
9. Ferrin M. L'immigrazione [Elektronnyi resurs]: benefici e problemi. In *Mattioli Vasto*. 28.02.2018. URL: <http://mattiolivasto.scuolalocale.it/2018/02/28/1-immigrazione-benefici-e-problemi/1683?e=mattiolivasto> (Accessed 21.03.2019).
10. Grigt S. Il viaggio della speranza [Elektronnyi resurs]: L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia. Milano: Dirigente Scolastico, 44 p. URL: https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_viaggio_della_speranza_2017/40 (Accessed 21.03.2019).
11. Grinberg L., Grinberg R. Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio. Milano: F. Angeli, 1990. 232 p.
12. McCrae R.R. NEO-PI-R data from 36 cultures. *The five-factor model of personality across cultures*. Boston, MA: Springer, 2002, pp. 105—125. doi:10.1007/978-1-4615-0763-5_6
13. Murineddu M., Duca V., Cornoldi C. Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri [Elektronnyi resurs]. *Difficoltà di apprendimento*, 2006, vol. 12, no. 1, pp. 49—70. Available at: https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/murineddu_duca.pdf (Accessed 21.03.2019).
14. Ryan S. et al. The virtual university: The internet and resource-based learning. London: Routledge, 2013. 218 p.
15. Ulivieri S. Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva: Il Progetto Strategico di Ateneo 2014—2017. *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola: intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Edizioni ETS, 2018, vol. 1, pp. 11—16.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Психологическая неустойчивость как причина неуспешности школьников

Савицкая Н.В.,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ Москва,
n.sawa@yandex.ru

Круковская О.А.,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ Москва,
okruk@bk.ru

Иволина Т.В.,

старший преподаватель, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва,
ivolina-tatyana@yandex.ru

Дедова О.В.,

старший преподаватель, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва,
olgadedova2007@gmail.com

В статье проанализирован англоязычный публикационный массив по проблеме психологической устойчивости учащихся за 2014-2018 гг. Выявлены три ведущих направления исследований. Представлена считающаяся инновационной многосистемная модель психологической устойчивости Multi-System Model of Resilience (MSRM), разработанная в 2017 г. в университете Райерсона (Торонто, Канада). Прорисованы как фундаментальные теоретические, так и эмпирические «кустовые» исследования, сфокусированные вокруг определенного аспекта проблемы в глобальном наукометрическом пространстве психологической устойчивости для учащихся разного возраста. Дано представление об актуальности психологической устойчивости для среднего специального образования. Показаны некоторые нетрадиционные подходы к укреплению психологической устойчивости детей, подростков и юношества, связанные и не связанные с пребыванием учащихся в образовательной среде, а также примеры межотраслевого и междисциплинарного сотрудничества в изучении проблемы.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, учащиеся, модель, психологический капитал, обучение, ресурсы, научное направление, успеваемость, личность.

Для цитаты:

Савицкая Н.В., Круковская О.А., Иволина Т.В., Дедова О.В. Психологическая неустойчивость как причина неуспешности школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 64—75. doi: 10.17759/jmfp.2019080107

For citation:

Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A., Ivolina T.V., Dedova O.V. Low psychological resilience as a reason of low academic performance in schoolchildren [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 64—75. doi: 10.17759/jmfp.2019080107 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Проблема психологической устойчивости человека актуальна для важнейших государственных институтов — прежде всего здравоохранения и образования. Психологическая устойчивость детей, подростков, юношества — неотъемлемая составляющая позитивного взросления, необходимое условие сохранения себя как личности, умения «держать удар», принять конструктивное решение в непредвиденных и слож-

ных обстоятельствах, залог эффективной социализации. Начиная формироваться в раннем возрасте, в школьные годы психологическая устойчивость уже представляет собой определенный защитный внутренний ресурс, обеспечивающий выживание, безопасность, вовлечение в социум, самореализацию в нем и принятие социумом. Особенно характерно это качество личности для детей, выросших в неблагоприятной среде. Преодоление трудностей влияет на формирование устойчивости личности и для полной сформиро-

ванности этого качества необходим не только количественный, но и качественный характер влияния среды [1; 2]. В период получения образования все эти компетенции на фоне психологических особенностей взросления содействуют эффективности обучения и качеству знаний.

Эволюция представлений о природе психологической устойчивости, ее составляющих и взаимоотношений этих составляющих длится уже четвертое десятилетие и подвела научную психологическую и психолого-педагогическую школу разных стран мира к переходу от фрагментарного описания к разработке базовых концепций.

Следует оговорить, что в англоязычной научной литературе словосочетанию «психологическая устойчивость» соответствует лексическая единица «resilience», которая чрезвычайно насыщена по смыслу и, в зависимости от контекста, в переводе обозначает близкие понятия: гибкость, стабильность, сопротивляемость, жизнестойкость, приспособляемость, способность к самовосстановлению, способность противостоять неблагоприятным условиям, степень адаптации, выдержка, восстановительный потенциал, эластичность психики, запас жизненных сил и многое другое.

Было проанализировано 86 публикаций. Удалось выделить три вектора исследований психологической устойчивости учащихся: 1) углубление фундаментальной теории и новейшие модели конструкта; 2) «кустовые» исследования, сосредоточенные вокруг прикладных аспектов; 3) разработки оценочного продукта, который может быть ориентирован на оптимизацию методологии в психолого-педагогической сфере.

Статья выстроена как иллюстрация этих направлений. В тексте намеренно указаны реализующие их университеты, с тем чтобы составить представление о глобальном наукоемком пространстве проблемы.

1. Углубление фундаментальной теории и модель психологической устойчивости

В транснациональном исследовании специалистов США (университет Окленда), Канады (университет Монреаля) и Японии (университеты Токио и Васеда) были впервые проанализированы глубинные механизмы различных типов психологической устойчивости человека во взаимосвязи с так называемой «Большой пятеркой» личностных характеристик. Исследованию было оказано содействие со стороны крупного Фонда поддержки передовых научных исследований правительства Японии JSPS KAKENHI. В основу было положено мнение Causadias, Salvatore and Sroufe (2012 г.) о том, что эго-устойчивость (Ego-resiliency), в противоположность эго-контролю, представляет собой мощный предиктор адаптивного функционирования в жизни. Методом мета-анализа авторами было установлено, что эго-устойчивость позитивно-корреляционно связана с такими характеристиками человека, как общитель-

ность, открытость, конформность и совестливость; негативно-корреляционные связи были установлены с невротичностью [22]. На популяционном уровне эго-устойчивость оказалась прочнее связанной с невротизацией, открытостью и конформностью.

Авторы подтвердили, что высокоустойчивые люди более компетентны и им более комфортно в нечетких межличностных границах. В ситуации стрессовых обстоятельств лица с низким уровнем устойчивости могут действовать либо в жестком и негибком стиле, либо хаотично и расплывчато, и в любом случае их поведение неадаптивно.

Авторы также развили идеи других психологов о том, что в жизненной траектории развития человека существуют реперные точки «качества» эго-устойчивости, и прежде всего это возраст 15 лет. В возрастных интервалах 16-19 и 16-25 лет, по разным данным, эго-устойчивость сопряжена с чувством самоэффективности и — опосредованно — с самооценкой.

В исследовании группы сотрудников Университета Аризона (США) предпринята попытка переоценки взгляда на психологическую устойчивость как на обыденное, типичное явление [12]. Авторы подчеркивают: 1) ошибочно считать большинство людей, испытывающих жизненные невзгоды, остающимися неизменными по психологическим и поведенческим признакам после воздействия негативных факторов и событий; 2) устойчивость должна быть определена как стабильное, здоровое психологическое функционирование и прототип здоровой реакции на невзгоды. Авторы стремятся выявить различия в природе траекторий формирования психологической устойчивости детей и взрослых, обобщая литературный материал. Они полагают, что четкие научные трактовки ключевых понятий психологии «влияют на политические и клинические решения, поскольку они потенциально направлены на помощь тем, кто сталкивается с аверсивным жизненным событием».

Достижением в развитии фундаментальной теории психологической устойчивости детей, подростков и молодежи (то есть людей, охваченных образовательным процессом) стало включение экологического фактора в факторы, регулирующие устойчивость. Медицинские психологи университета Отаго и университета Мэсси (Новая Зеландия) [24], изучавшие связь взаимоотношений человека с социумом и качества внутрисемейной среды с психологической устойчивостью, высказали мнение о том, что в молодежной среде социально-экологическое окружение гораздо сильнее влияет на психологическую устойчивость, чем процесс естественного психоэмоционального развития по мере взросления (при этом динамика формирования устойчивости в целом коррелирует с динамикой взросления). В данном исследовании 81% молодежи младше 17 лет не посещали школу, при этом пороги психологической устойчивости у них были выше, чем у постоянно обучавшихся. Авторы этого исследования полагают, что семейные и родственные риски и отно-

шения со сверстниками представляют собой временные динамические факторы, которые могут оказать сильнейшее негативное влияние на устойчивость, а принадлежность к этническим меньшинствам (на примере народности маори) однозначно является предиктором высокого уровня психологической устойчивости и наличия адаптивных ресурсов. В то же время связь между ребенком и родителем, родительское тепло и поддержка — мощные предикторы позитивного адаптивного развития ребенка на фоне рисков.

В 2017 г. группа психологов университета Райерсона (Торонто, Канада) выступили со своей интегративной мультисистемной моделью психологической устойчивости [14]. Авторы исходили из того, что существовавшие ранее модели не учитывали многомерную природу. Они подчеркнули особенности эволюции представлений об устойчивости и тенденцию перехода от механического описания характерных черт устойчивости к более высокому уровню — механизмам включения компетенций и ресурсоемкости. Авторы детально разобрали недостатки существующих в литературе представлений о природе психологической устойчивости. Например, популярно мнение об устойчивости как побочном продукте невзгоды («удара судьбы»), при котором умеренное воздействие неблагоприятных факторов/условий способствует повышению устойчивости и защищает людей от нежелательных последствий будущих травм или стрессов, создавая своеобразный иммунитет. Однако, по мнению авторов, подверженность экстремально низким и высоким уровням несчастий не позволяет адекватно повысить устойчивость, поскольку она слишком мала для того, чтобы «сделать предохранительную прививку или полностью подавить человека». Есть также мнение об устойчивости как о развивающемся, эволюционном процессе, при котором устойчивость возрастает с течением времени. Однако люди могут по-разному оценивать результаты одних и тех же пережитых ими неблагоприятных событий. Устойчивость также часто рассматривается как расширенный копинг или защитный фактор.

Авторы подчеркивают, что на момент разработки ими модели не было золотого стандарта измерения устойчивости в исследованиях, поскольку не было всеобъемлющей модели для изучения психологической устойчивости: «... единичные разрозненные оценочные инструменты устойчивости недостаточны для того, чтобы отличать психологическую устойчивость от преодоления или функционирования. Просто справляться с событием не означает быть психологически устойчивым, так как при этом не учитывается интерактивный процесс, лежащий в основе личностно-экологической природы устойчивости».

Предложенная в результате модель Multi-System Model of Resilience (MSMR) представляет собой многоуровневую систему, основанную на множественных оценочных измерениях (факторах). Согласно ей, психологическая устойчивость человека (без привязки к возрасту) представляет собой многоуровневый трехслойный конструкт, складывающийся из:

- *стержня (ядра)*: фундаментальных и характерных индивидуальных факторов (биологические параметры, здоровье и здоровое поведение);

- *внутренней психологической устойчивости*: личностно-коррелируемых факторов, которые лежат в плоскости межличностных взаимодействий и строятся по мере накопления опыта и столкновения с трудностями (способности и умения, прошлый опыт пережитых воздействий, образование, знания, навыки и ресурсы); сюда отнесены система образования и ее ресурсы формирования психологической устойчивости учащихся, семья, институт социальных компетенций;

- *внешней психологической устойчивости*: социо-экологических факторов, которые помогают облегчить копинг и адаптацию; это институты общества (в том числе власть), членство в группах, социально-экономический статус и доступ к услугам.

Модель построена на убеждении, что психологическая устойчивость не должна существовать в вакууме; скорее, это интерактивный процесс между травмирующим событием и внутриличностными, межличностными и социально-экологическими факторами. С ее помощью возможно дальнейшее ориентирование исследований в области психологической устойчивости, с целью предложить принципиально новый способ концептуализации и оценочного инструментария, который отличается от прошлых моделей повреждений и травматизма во времени. Модель может применяться к любому событию или любым временным рамкам, при которых психологическая устойчивость может или не может наблюдаться в исследованиях.

Модель уникальна учетом многомерных факторов при рассмотрении общей психологической устойчивости индивида во множественных системах. Крепкое здоровье и иммунитет способствуют здоровому преодолению неблагоприятных обстоятельств. На межличностном уровне навыки, способствующие положительным результатам, такие как эмоциональное регулирование и выносливость, могут облегчить восстановление после эпизода жестокого обращения. Наконец, на внешнем уровне персонала с охранной функцией, членство в социальных группах могут облегчить адаптивный копинг.

В последнее время активно развиваются достаточно нетрадиционные подходы к повышению психологической устойчивости. Авторы американско-ирландской публикации о различии иммунофенотипов у людей устойчивых и неустойчивых к стрессу [23] полагают, что повышенная тревожность может быть связана с нарушением состава микробиоты пищеварительного канала, и предлагают применять в таких случаях изменять режим питания. В совместной работе шведских специалистов Департамента науки, экономики и психологии окружающей среды и Университета сельскохозяйственных наук [35] указано, что для повышения психологической устойчивости (в частности, тревожности) у молодежи можно использовать память о положительных эмоциях, связанных с едой, помогая тем самым адаптироваться к событиям и лучше управлять стрессом. Воспоминания

же, связанные с отрицательными эмоциями, могут провоцировать уязвимость. Авторы подчеркивают роль ранней (детской) пищевой памяти в создании позитивного эмоционального фона развития человека.

2. Психологическая устойчивость и бедность

В современном мире велико беспокойство за благополучие и устойчивое развитие детей и молодежи Южной Африки и Центральной и Южной Америки. В этих регионах с неадекватными ресурсами, нищетой и безработицей феномен психологической устойчивости детей, подростков и молодежи и роль образования как защитного фактора и ресурса самодостаточности проявляются необычайно отчетливо.

Южная Африка, особенно территории вне городских агломераций, изначально отличаются высочайшим приоритетом образования в жизни. Исследователи этого феномена полагают, что причины акцента на образовательных услугах заключаются в остром дефиците специалистов в сфере медицины, образования, охраны здоровья, нарушении элементарных прав при режиме апартеида, длительной недоступности образования для негроидных южноафриканцев. В течение длительного исторического периода здесь сложилось отношение к школе не только как к учреждению, где можно получить бесплатное образование, но и как к средоточию культуры и даже медицинских услуг [31].

Образование, начиная со школьного, получило статус, ассоциируемый с восходящей социально-экономической траекторией. Родители и старейшины общин активно поощряют чернокожих молодых людей уделять внимание образованию как приоритетному средству освобождения от нищеты.

С другой стороны, есть мнение, что южноафриканская система образования ввиду низкого ее качества не может качественно помочь детям с трудностями любого рода, будь то академические или эмоциональные и поведенческие. Многие дети, бросающие школу и вынужденные работать, не могут достичь своего потенциала развития и рискуют трудностями дальнейшей жизни. Часто они связывают свой уход из школы с неблагоприятной обстановкой, воспринимая школьную среду как негативную и небезопасную: «много кричат друг на друга», «много драк» [6]. Большую проблему представляет также уход молодежи 16—18 лет из семей и интернатных учреждений. Эта часть молодежной популяции имеет неадекватные навыки жизни в социуме, тогда как защитными факторами после ухода в самостоятельное существование могут быть именно социальная поддержка и уверенность в своих силах. К такому выводу, в частности, пришли специалисты в университете Ганы [9].

Социальная составляющая, как детерминанта устойчивости у детей и подростков в странах с тяжелыми условиями жизни, трактуется в литературе неоднозначно.

В аналитическом обзоре, опубликованном социологом и специалистом по психологии образования южноафриканских университетов Претория и Йоханнесбург [34], указано, что по состоянию на 2017 год среди южноафриканской молодежи 15—24 лет был самый высокий в мире уровень безработицы (57,4%). Авторы задаются вопросом: как же в этих условиях дети и молодежь находят возможности развиваться нормально и/или демонстрировать лучшую, чем ожидается, компетенцию, — то есть преуспевать? Опираясь на определение психологической устойчивости как многоуровневого процесса, обеспечиваемого системами, процессами или ресурсами, авторы полагают, что психолого-педагогические знания как нигде необходимы для изучения психологии ребенка, растущего в нищете и для того чтобы возможно эффективнее мобилизовать внутренние ресурсы детей и молодежи в неблагоприятных обстоятельствах. Разбирая особенности социально-экологической составляющей психологической устойчивости применительно к Южной Африке, авторы пришли к выводу, что в регионе налицо острейший дефицит социальных работников и специалистов по охране детства, которые могли бы профессионально взаимодействовать с уязвимыми категориями детского и подросткового населения. Более того, меры, стимулирующие устойчивость в других странах, неприменимы в Южной Африке в связи с различиями в культурном контексте и исторически сложившейся тенденцией угнетения негроидной расы.

Особенностью Южной Африки (прежде всего в сельских наиболее бедных районах) является прерогатива постоянно используемых родственных и внутриличностных ресурсов общения, тогда как культурные и структурные ресурсы для детей и молодежи континента менее значимы и представляют собой «невидимую» косвенную опору второго плана в жизни. Иными словами, исторически сложившийся кругозор этих популяций относительно узок, что ориентирует человека в первую очередь на собственные ресурсы выживания.

В целом, авторы полагают, что в данном географическом регионе родственные ресурсы поддержки используются как краеугольный камень жизнестойкости ребенка и подростка.

Психологи Университета Манчестер (Великобритания) на примере исследования ситуации с психологической устойчивостью детской популяции Гватемалы (беднейшей страны Центральной Америки, где 60% населения живут в нищете) показали, что мощным защитным фактором и предиктором психологической устойчивости перед лицом жизненных трудностей для учащегося является его ощущение связанности со школой (причастности к школьной среде) [20]. Данное исследование было проведено на целевой выборке учащихся 11—18 лет, посещающих негосударственные школы для детей из низких социальных слоев (сборщики мусора, уличные продавцы), созданные за счет местных благотворительных организаций и не обеспечивающие полноценного образования. Все учащиеся работали, чтобы поддержать семью во внеурочное время. Было

показано, что учащиеся с более выраженным чувством причастности к образовательной среде, в том числе позитивно взаимодействующие с учителями, отличались более высокими показателями самоидентификации и успеваемости. Авторы пришли к выводу об однозначно буферной роли образования, особенно на фоне тяжелых условий жизни. Ощущение стабильности, которое школы привносят в жизнь учащегося, становится особенно необходимым. Привязанность к школе и друзьям, как к ресурсам психологического благополучия, авторы сопоставляют с привязанностью к родителям, обсуждая ведущую роль одного из них в случае психоэмоциональной дефицитарности другого.

Психологами Университета Техас (США) было проведено междоменное сравнение психологической устойчивости учащихся начальной школы (на фоне обучаемости математике и чтению) из бедных и обеспеченных семей, посещавших и не посещавших перед школой детский сад [25]. В выборке детей из крайне бедных семей к моменту окончания детского сада около 60% были психологически неустойчивы и не могли прочно усваивать материал по математике в начальных классах (по чтению — 55%), и лишь 15% демонстрировали высокий порог устойчивости, хорошо усваивая материал. Авторы предупреждают, что необходимо жестко дифференцировать систему стандартов психологической устойчивости детей, живущих в бедности, и что необходимо обеспечивать таких детей возможностью посещать дошкольные образовательные учреждения. Знание того, что ребенок из бедной семьи достиг низкой пороговой психологической устойчивости, не является гарантией того, что этот учащийся догонит своих небедных сверстников в дальнейшем. Авторы полагают, что необходимо суммировать все риски субпопуляций детей, растущих в нищете, для более корректного выбора группы сравнения, а также ориентироваться в большей степени на высокий уровень устойчивости, чем на низкий.

Представляется, что здесь уместно упомянуть сопряженную проблему дефицита речевых и коммуникационных навыков у детей из бедных семей. На симпозиуме по социальным проблемам педиатрии 2017 года (Бирмингем) говорилось о том, что социально неблагополучные дети, живущие в условиях нищеты, значительно чаще (более 50% детской популяции применительно к Великобритании) имеют проблемы в речевом и коммуникационном развитии и подвержены риску нарушений психоэмоционального статуса [4].

3. Психологическая устойчивость и школа

Специалисты двух южноафриканских университетов (Преторианский и Северо-Западный) провели лонгитюдное исследование формирования и стабильности ресурсов психологической устойчивости у подростков в возрасте 13,8 лет и спустя два года в 15,8 лет, посещающих бесплатную школу и живущих в неблагоприятных условиях. Как правило, дети, посещающие такие школы, демонстриру-

ют уровень успеваемости ниже среднего и более высокую степень физического истощения [30]. Авторы выявили девять ресурсов психологической устойчивости (индивидуальных и системных). Из этой совокупности они выделили три ресурса, составляющих условный защитный пояс в повседневной жизни: это стремление получать образование, вера и поддержка со стороны сверстников. По данным авторов, подростки действительно считают эти три ресурса защищающими в условиях структурного неравенства. Следовательно, — соглашаются авторы со своими предшественниками, — именно социальная экология (а не личность подростка как таковая) несет основную ответственность за сохранность устойчивости в долгосрочной перспективе, и программы вмешательства в будущем должны строиться в большей степени с акцентом на социально-экологическую трансформацию, нежели на права и возможности отдельно взятых подростков. Вместе с тем, обездоленные общины, пользующиеся льготами типа бесплатных школ, не должны сбрасываться со счетов, поскольку они (на фоне рисков) поддерживают в подростках ресурсы формирования устойчивости.

В рамках исследования авторы предложили учащимся показать на рисунках, как они оценивают роль школы и друзей в своей жизни. Как видно, подростки сообщают о двух или более ресурсах — прежде всего это друзья, в школе и вне ее, и учитель; а также защитник — полиция: «Они помогают сделать правильный выбор в жизни. Я не совершаю преступлений и не употребляю наркотики. Церковь учит меня, как себя вести». Учащиеся осознают, что благодаря школе они обучаются быть свободными, ответственными за себя и за собственный выбор, получают навык компетентности в решении собственных проблем, чувство собственного достоинства и навык «делать что-то по-своему, не прося о помощи» (самостоятельности), привыкают прислушиваться к советам старейшин рода.

Департаментом здравоохранения Дании и университетом Копенгагена в содружестве с Департаментом социальной психологии и Лондонской школой экономических и политических наук Великобритании показано [27], что мнение о роли школы в качестве ключевого, определяющего ресурса формирования психологической устойчивости учащихся неоднозначно. Если до 2015 года считалось, что в «крайних» экстремальных условиях (будь то продовольственный дефицит или психосоциальные риски высокодоходных семей) структурированная поддержка школьной среды имеет первостепенное значение и школа представляет собой защитное пространство, то с указанного момента появилось и другое мнение — что школы в некоторых случаях сами могут создавать сложности и провоцировать несправедливые ситуации относительно уязвимых детей. Авторы предупредили, что опасно рассматривать школы априори как некие «островки безопасности», «волшебные резервуары» (magic bullet), в котором можно преодолевать сложности своими силами без существенных ресурсов и внешней поддержки, вне контекста включенности в социоэкономическое окру-

жение. Они заявили, что необходимо нарушить стереотип отношения к образовательной политике школ как «безопасных гаваней за высокими заборами, отделенных от внешнего мира».

В публикации психологов португальских университетов в Лиссабоне и Минью [36] было указано, что тинейджеры считают годы обучения в школе преобладающим в их жизни (83%) источником огромных стрессов при переходе из средней школы в старшие классы. Этот период жизни они связывают с эмоциональным выгоранием и цинизмом с одной стороны и с формированием стратегий преодоления (то есть устойчивости) — с другой.

Большая группа специалистов разного профиля, представляющих университеты Австралии, выступила не так давно с публикацией, в которой заявила, что внутришкольные программы вмешательства, ориентированные на психологическую устойчивость учащихся, оказывают кратковременные смягчающие эффекты в группах риска: у детей в случаях повышенной тревожности и дистресса, у подростков в случаях проблем интернализации [29]. Авторы акцентируют внимание на том, что школа предоставляет возможности доступа к детям в течение длительного периода, то есть всего образовательного процесса, в том числе в критические периоды развития (жизненного цикла) и на том, что у школ есть ресурсы, инфраструктура, инструментарий, чтобы можно было поддержать развитие психологической устойчивости в позитивном ключе.

Более того, современная школа вносит свой вклад в поддержание психологической устойчивости не только учащихся, но и всего сообщества, особенно в регионах с частыми природными бедствиями. Так, для Индонезии усилиями международной группы специалистов по чрезвычайным ситуациям с участием психологов разработан алгоритм взаимодействия школ, служб безопасности, медицинских учреждений в ситуации цунами или землетрясения. Учащихся и взрослых на постоянной основе обучают правилам поведения в экстремальных условиях и управлению своими эмоциями, и школа в данном случае представляет собой организующее и обучающее звено, лежащее в основе алгоритма модели взаимодействия [3]. Аналогична роль школ в обучении населения безопасному поведению в Японии.

Приметой последних лет стали так называемые «образовательные альянсы», направленные на повышение психологической устойчивости учащихся (в первую очередь начальной школы) через кажущиеся непривычными формы работы. Так, в Германии активно развивается междисциплинарное психолого-экологическое направление «школ с элементами био-разнообразия», следуя которому на пришкольной территории имитируется фрагмент природной среды (водоем, лужайка, сад, роща, огород, поле, лес) с типичным растительным и животным миром. Спокойная атмосфера и открытое пространство способствуют снижению склонности к гневу, агрессии,

тревожности, корректирует поведение, развивает навыки коммуникации и управления собой, одновременно давая представление об экологии и городской среде [5]. Аналогична этому направлению по смыслу концепция «Зеленые школьные дворы», разработанная для младших школьников в Университете Колорадо (США) несколько ранее [10].

Что касается инструментов и способов повышения и развития психологической устойчивости в школах, — остаются актуальными обучение танцам, развивающим межличностное взаимодействие, а также театрализованные драматические и музыкальные постановки силами учащихся. Социологи и психологи Университета Лиссабона разработали специальную образовательную программу внутришкольного обучения танцу «Переживая чувства в движении» (Experiencing Emotions), ориентированную на социально-эмоциональное развитие детей среднего школьного возраста и развитие таких компетенций, как принятие решений, самоуправление, самосознание, межличностное взаимодействие [18; 17].

Специалисты в области психологии образования Бухарестского университета в эксперименте с 10-летними школьниками показали, что игровые и сценические занятия могут значительно снижать уровень манифестного поведения (отказ идти в школу, агрессивность) и низкой успеваемости, повышать уверенность в свои силы [33].

4. Психологическая устойчивость и среднее специальное образование

Большое внимание в литературе по психологической устойчивости учащихся уделено молодежи 16—18 лет, перешедшим из средней школы в колледжи или другие учебные заведения (на уровень second education). На этом этапе образования они остро нуждаются в собственном ресурсе психологической устойчивости, в том числе при обучении в специализированных колледжах, готовящих средний медицинский персонал.

Специфика профессии медицинского работника, тесный контакт с больными, психоэмоциональная нагрузка, ответственность, новые коммуникационные навыки — всё это накладывает на обучающегося обязательства по собственному совершенствованию. Так, психологи университета Массачусетс (США) в тематическом обзоре на эту тему подчеркнули, что профессиональная подготовка медицинских сестер должна включать в образовательные программы модуль устойчивости; при этом должна быть система тестирования на уровень устойчивости учащихся уже при поступлении. Оказываясь в качественно новой образовательной среде, встречаясь со страданиями и смертью, молодежь испытывает стресс дополнительно к учебной нагрузке и вынуждена пересматривать свои собственные убеждения и ценности, если хочет

остаться в профессии. Однако концепция психологической устойчивости медсестер находится в зачаточном состоянии, равно как и особые образовательные программы формирования профкомпетенций [32]. Практика показала, что, например, учащиеся еврейского происхождения в медицинском колледже университета Тель-Авива (Израиль) меньше пользуются медиа-технологиями и их гораздо больше мотивируют атмосфера поддержки, внимание преподавателя, удачное место во время клинической практики, углубление собственных знаний и навыков [26]. Аналогичные результаты получены в выборке 19-летних будущих медсестер в одном из университетов Сингапура. Полученные данные свидетельствуют о том, что, хотя устойчивость учащихся повышается с приобретением опыта, необходима обязательная учебная программа устойчивости, с преподаванием основ копинга и информационной поддержки [8].

Совместные разработки психологов Австралии и Сингапура (университет Тасмания и университет Сингапур) показали, что профессиональная компетенция медсестры требует также развитой способности к «emotional intelligence», то есть динамичной ответной реакции эмоциональной сферы на обстоятельства места и действия [19].

Специалисты сходятся во мнении, что психологическая устойчивость входит в структуру важнейшего личностного ресурса — психологического капитала. Однако публикаций по этому ресурсу немного. Как показано в публикации китайских психологов университета Шаньдун (Китай), низкий уровень психологического капитала снижал обучаемость студентов медицинской школы профессиональным навыкам [16]. Специалисты университета Гашона (Корея) в аналитическом обзоре по этому ресурсу указывают, что психологический капитал, состоящий из самооффективности, надежды, устойчивости и оптимизма, представляет собой позитивный психологический ресурс, ответственный за поведение и результативность существования. Это одновременно мотивационный и активаторный фактор обучения [13].

5. Разработка оценочного продукта, ориентированного на государственную политику в сфере психологической устойчивости детского возраста

В 2017 г. специалисты Национального Ресурсного Центра по проблемам здоровья подростков и молодежи Калифорнийского университета (NANIC) и Института Филиппа Ли, занимающегося исследованиями в сфере политики здоровьесбережения в Сан-Франциско (PRL-IHPS) заявили о критической ситуации в подростковой популяции: более 54% подростков возрастной группы 12—17 лет имели неблагоприятный жизненный опыт (Adverse Childhood Experiences или ACEs) [28].

Авторы полагают, что последствия такой травматизации в детском и подростковом возрасте опасны снижением их образовательного статуса, поскольку возрастает вероятность задержки учащихся на одном образовательном уровне («повторное обучение»); такие учащиеся отличаются сниженной психологической устойчивостью, проблемным поведением и другими отклонениями. Была показана связь количества эпизодов ACE с уровнем психологической устойчивости: начиная с одного эпизода и тем более с тремя и более эпизодами ACE у половины возрастной группы 12—17 лет резко снижается успеваемость, 44% не могут оставаться спокойными и контролировать себя, а 41% демонстрируют отклоняющееся поведение. Во взрослом периоде жизни у таких подростков типичны трудности с эффективной и адекватной трудовой занятостью.

Связав ACEs с теорией психологической устойчивости и защитных факторов в детском и подростковом возрасте, авторы высказали мнение о необходимости срочного применения специфичной стратегии вмешательства для этих возрастных групп, а именно мощной сети психологической помощи, в том числе на индивидуальном уровне. Такая сеть, по мнению авторов, должна объединять усилия педиатров, работников системы образования, правоохранительных органов. Ее задача — помощь в формировании и укреплении навыков психологической устойчивости. В этой статье приводятся примеры эффективной работы как профильных медицинских сетей National Child Traumatic Stress Network, Trauma Focused Cognitive—Behavioral Therapy, так и федеральных образовательных школьных программ по укреплению навыков копинга Cognitive — Behavioral Intervention for Trauma in Schools (CBITS), Every Student Succeeds Act (ESSA); последняя была внедрена во всех школах США правительством Барака Обамы в 2015 г.

Еще пример. Группа американских педиатров, представители научной медицинской школы университета Купера и университета Роуэна, предложили к внедрению на популяционном уровне экспресс-оценку психологической устойчивости подростков по рискованному поведению в разных доменах — образовательной среде, семье, среди сверстников [15]. В основу авторы положили результаты национального доклада «Неблагоприятное детство» (The Adverse Childhood Experiences), где указано, что сформированная устойчивость может ослабить вероятность участия в рискованном поведении, несмотря на опыт неблагоприятных переживаний ребенка. Новый оценочный инструмент представляет собой совокупность семи дескрипторов, своего рода «рамку устойчивости» подростков на основе модуля 7Cs Model of Positive Development (Ginsburg K., Jablow M., 2015) с диапазоном уровней устойчивости от низкого к высокому по семи параметрам. Анализом популяционных данных было подтверждено, что подростки со сниженной устойчивостью чаще вовлекались в рискованное поведение, что сопряжено с проблемами успеваемости, веса, курения,

депрессивности, склонностью к суицидальным намерениям. И наоборот, была показана высокая степень сопряженности высокой устойчивости с вовлеченностью в активные занятия. Авторы подчеркивают, что остается неясным — либо высокая устойчивость ведет к любой позитивной занятости, либо занятость полезными делами способствует формированию психологической устойчивости. Авторы обнаружили два вида рискованного поведения, — неиспользование шлема при катании на байках (71% популяции) и рискованный секс (75%), — которые не ассоциированы ни с одним из семи параметров рамки, и отнесли их к специфичным компонентам устойчивости, связанным со специфичными рисками.

Примером ретроспективного внутриведомственного подхода к проблеме психологической устойчивости детского возраста может служить статья Gail Hornor, педиатра Национального Центра безопасности и здоровья семьи (Колумбус, шт. Огайо) [11]. В этой работе среди факторов устойчивости детского возраста упоминаются психологическая выносливость (Psychological hardiness), самооценка и социальные навыки, чувство надежды. Среди навыков и умений, способствующих устойчивости, упоминаются ориентировка на собственные ресурсы в обучении, спорте, искусстве, досуге; обязательным условием устойчивости предлагается считать духовно насыщенную внутреннюю жизнь и глубокую веру, а также наличие сложившейся системы ценностей. В числе психосоциальных оценочных факторов для характеристики уровня психологической устойчивости детей предлагается принять действующие и скрытые (имплицитные) параметры семейного дерева с описанием структуры семьи и ее психоэмоционального климата. Автор не предлагает какой-либо схемы по применению перечня таких факторов.

Все большее внимание привлекают кросс-культурные исследования психологической устойчивости, результаты которых могут быть использованы в моделях укрепления и развития навыков устойчивости, в рабочих материалах и программах Международной ассоциации оценки образовательных достижений, таких как TIMSS 2011, PISA 2013 и им подобных, в инновационных программах превентивного подхода к предупреждению снижения успеваемости, связанного с утратой или дефицитами устойчивости в обучении. Психологи университетов мира предлагают свои алгоритмы формирования устойчивости учащихся, в том числе в обстоятельствах инклюзивного образования. Например, один из психологов университета Севилья (Испания) считает, что устойчивость должна формироваться у таких учащихся последовательно, освоением позиций «У меня

есть», «Я существую», «Я могу» перед лицом трудностей. При этом периоды возможных и неизбежных неудач не должны быть слишком продолжительными, но формирование устойчивого ответа на трудности как части стратегии копинга — обязательно [7].

Продолжают оставаться значимыми исследования, связанные с психологической устойчивостью в образовательном процессе у детей, подвергавшихся жестокому обращению в раннем возрасте. В совместной разработке социологи и психологи нескольких университетов США идентифицированы пять различных траекторий развития у детей с опытом жестокого обращения от рождения до 10 лет. Дети с опытом жестокого обращения чаще испытывали трудности в начальной школе по сравнению с высокостабильной группой социально благополучных детей. Было эмпирически доказано, что уровень детских просоциальных навыков, отношение воспитателя и когнитивная стимуляция в значительной степени обуславливают дальнейшую успеваемость [21].

Заключение

Знакомство с научными работами зарубежных ученых, специализирующихся в области психологической устойчивости учащихся — проблема, исследуемая не столько сама по себе, сколько встроена в контекст конкретной образовательной политики. Продолжаются поиски модели, наиболее полно отвечающей современным представлениям о конструкте устойчивости, исследуются тонкие механизмы взаимосвязей составляющих; в центре внимания неизменно остается проблема оценочного инструментария уровня устойчивости в ходе образовательного процесса. Просматриваются усиление вектора междисциплинарного сращивания и транснациональных проектов в разработке такого инструментария, социально-экологического и кросс-культурного вектора конструкта устойчивости. В то же время отчетливо видно, что имеющиеся многолетние наработки психологов по данной проблеме постоянно детально анализируются и сопоставляются в независимых обзорах. Построение на их основе целостной клинической картины исследуемого феномена оказывается затруднительным, равно как и построение универсальной эмпирической модели его изучения.

Вместе с тем российским психологам необходимо обратить внимание на настойчивые попытки зарубежных психологов систематизировать исследования психологической неустойчивости в проектах государственной политики в области образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Араkelов Г.Г., Аршинова В.В., Жданова Г.Е. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 52—60. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n2/Arakelov_Arshinova_Jdanova.shtml (дата обращения: 21.03.2019).

2. Логвинова О.К. Взаимодействие семьи и школы в процессе поликультурного образования учащихся: американский опыт [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2013. № 6. С. 36—39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-v-protse-ss-polikulturnogo-obrazovaniya-uchaschihsya-amerikanskiy-opyt> (дата обращения: 21.03.2019).
3. A conceptual model of a school—community collaborative network in enhancing coastal community resilience in Banda Aceh, Indonesia / R.S. Oktari [et al.] // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2015. Vol. 12. P. 300—310. doi:10.1016/j.ijdr.2015.02.006
4. Beard A. Speech, language and communication: a public health issue across the lifecourse // Pediatric and child health. 2018. Vol. 28. № 3. P. 126—131. doi:10.1016/j.paed.2017.12.004
5. Biodiverse edible schools: Linking healthy food, school gardens and local urban biodiversity / L.K. Fisher [et al.] // Urban Forestry & Urban Greening. 2018. doi:10.1016/j.ufug.2018.02.015
6. Cognitive styles and psychological functioning in rural South African school students: Understanding influences for risk and resilience in the face of chronic adversity / M.A. Cortina [et al.] // Journal of Adolescence. 2016. Vol. 49. P. 38—46. doi:10.1016/j.adolescence.2016.01.010
7. Coronado-Hijón A. Academic resilience: a transcultural perspective // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 594—598. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.013
8. Does building resilience in undergraduate nursing students happen through clinical placements? A qualitative study / V. Lopez [et al.] // Nurse Education Today. 2018. Vol. 67. P. 1—5. doi:10.1016/j.nedt.2018.04.020
9. Frimpong-Manso K. Building and utilising resilience: The challenges and coping mechanisms of care leavers in Ghana // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 87. P. 52—59. doi:10.1016/j.childyouth.2018.02.016
10. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence / L. Chawla [et al.] // Health & Place. 2014. Vol. 28. P. 1—13. doi:10.1016/j.healthplace.2014.03.001
11. Hornor G. Resilience // Journal of Pediatric Health Care. 2017. Vol. 31. № 3. P. 384—390. doi:10.1016/j.pedhc.2016.09.005
12. Infurna Fr.J., Luthar S.S. Re-evaluating the notion that resilience is commonplace: A review and distillation of directions for future research, practice, and policy // Clinical Psychology Review. 2018. Vol. 65. P. 43—56. doi:10.1016/j.cpr.2018.07.003
13. Ji W.Y. The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 49. P. 17—24. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.001
14. Liu J.J.W., Reed M., Girard T.A. Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 111. P. 111—118. doi:10.1016/j.paid.2017.02.007
15. Measuring Resilience in the Adolescent Population: A Succinct Tool for Outpatient Adolescent Health / J. Barger [et al.] // The Journal of Pediatrics. 2017. Vol. 189. P. 201—206. doi:10.1016/j.jpeds.2017.06.030
16. Negative life events and school adjustment among Chinese nursing students: The mediating role of psychological capital / Ch. Liu [et al.] // Nurse Education Today. 2015. Vol. 35. № 6. P. 754—759. doi:10.1016/j.nedt.2015.02.002
17. Pereira N.S., Marques-Pinto A. Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students // Studies in Educational Evaluation. 2018. Vol. 59. P. 52—57. doi:10.1016/j.stueduc.2018.03.003
18. Pereira N.S., Marques-Pinto A. Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study // The Arts in Psychotherapy. 2017. Vol. 53. P. 36—43. doi:10.1016/j.aip.2017.01.004
19. Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: An integrative review / M. Cleary [et al.] // Nurse Education Today. 2018. Vol. 68. P. 112—120. doi:10.1016/j.nedt.2018.05.018
20. Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: The role of parental and peer attachment and school connectedness / J. Oldfield [et al.] // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 64. P. 13—22. doi:10.1016/j.adolescence.2018.01.002
21. Promoting the development of resilient academic functioning in maltreated children / M.R. Holmes [et al.] // Child Abuse & Neglect. 2018. Vol. 75. P. 92—103. doi:10.1016/j.chiabu.2017.07.018
22. Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis / A. Oshio [et al.] // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 127. P. 54—60. doi:10.1016/j.paid.2018.01.048
23. Resilience and immunity / R. Dantzer [et al.] // Brain, Behavior, and Immunity. 2018. Vol. 74. P. 28—42. doi:10.1016/j.bbi.2018.08.010
24. Sanders J., Munford R., Boden, J. Culture and context: The differential impact of culture, risks and resources on resilience among vulnerable adolescents // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 79. P. 517—526. doi:10.1016/j.childyouth.2017.07.007
25. Sattler K., Gershoff E. Thresholds of resilience and within- and cross-domain academic achievement among children in poverty // Early Childhood Research Quarterly. 2019. Vol. 46. P. 87—96. doi:10.1016/j.ecresq.2018.04.003

26. Sigalit W.W., Sivia B., Michal I. Factors associated with nursing students resilience: communication skills course, use of social media and satisfaction with clinical placement // *Journal of Professional Nursing*. 2017. Vol. 33. № 2. P. 153—161. doi:10.1016/j.profnurs.2016.08.006
27. Skovdal M., Campbell C. Beyond education: What role can schools play in the support and protection of children in extreme settings? // *International Journal of Educational Development*. 2015. Vol. 41. P. 175—183. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.02.005
28. Soleimanpour S., Geierstanger S., Brindis Cl.D. Adverse Childhood Experiences and Resilience: Addressing the Unique Needs of Adolescents // *Academic Pediatrics*. 2017. Vol. 17. № 7. P. 108—114. doi:10.1016/j.acap.2017.01.008
29. Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting / J. Dray [et al.] // *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*. 2017. Vol. 56. № 10. P. 813—824. doi:10.1016/j.jaac.2017.07.780
30. Theron L., van Rensburg A. Resilience over time: Learning from school-attending adolescents living in conditions of structural inequality // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 67. P. 167—178. doi:10.1016/j.adolescence.2018.06.012
31. Theron L.C., Theron A.M.C. Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences // *Children and Youth Services Review*. 2014. Vol. 47. № 3. P. 297—306. doi:10.1016/j.childyouth.2014.10.003
32. Thomas L.J., Revell S.H. Resilience in nursing students: An integrative review // *Nurse Education Today*. 2016. Vol. 36. P. 457—462. doi:10.1016/j.nedt.2015.10.016
33. Using Play And Drama In Developing Resilience In Children At Risk / R. Folostin [et al.] // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 197. P. 2362—2368. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.283
34. van Breda A.D., Theron L.C. A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009—2017 // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 91. P. 237—247. doi:10.1016/j.childyouth.2018.06.022
35. von Essen E., Mårtensson F. Young adults' use of emotional food memories to build resilience // *Appetite*. 2017. Vol. 112. P. 210—218. doi:10.1016/j.appet.2017.01.036
36. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement / I. Cadime [et al.] // *Journal of Adolescence*. 2016. Vol. 53. P. 169—179. doi:10.1016/j.adolescence.2016.10.003

Low psychological resilience as a reason of low academic performance in schoolchildren

Savitskaya N.V.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign and russian philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
n.sawa@yandex.ru*

Krukovskaya O.A.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign and russian philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
okruk@bk.ru*

Ivolina T.V.,

*assistant professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
ivolina-tatyana@yandex.ru*

Dedova O.V.,

*assistant professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
olgadedova2007@gmail.com*

The article reviews the array of English-language publications (dated 2014—2018) on psychological resilience of schoolchildren. It discloses three main areas of research. Firstly it presents an innovative and multi-system model of psychological stability — Multi-System Model of Resilience (MSRM) developed in 2017 in Ryerson University (Toronto, Canada). The review introduces a fundamental theoretical and empirical “cluster” of studies focused on a particular aspect of this issue in the global scientometric space of psychological resilience in students of all ages. It also gives an indication of the relevance of psychological resilience for secondary special education. We also tried to show some innovative approaches to strengthening the psychological resilience in children, adolescents and young people both connected and not connected with the educational environment, as well as examples of intersectoral and interdisciplinary cooperation in the study of this problem.

Keywords: psychological resilience, schoolchildren, Multi-System Model of Resilience, psychological resource, learning, scientific approach, academic achievement, personality.

REFERENCES

1. Arakelov G.G., Arshinova V.V., Zhdanova G.E. Stress-factory, vliyayushchie na formirovanie psikhosotsial'noi ustoichivosti lichnosti v period studenchestva [Elektronnyi resurs] [Stress-factors influencing the formation of the psychosocial stability of the individual during the student period]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2008, no. 2, pp. 52—60. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n2/Arakelov_Arshinova_Jdanova.shtml (Accessed 21.03.2019). (In Russ.).
2. Logvinova O.K. Vzaimodeistvie sem'i i shkoly v protsesse polikul'turnogo obrazovaniya uchashchikhsya: amerikanskii opyt [Elektronnyi resurs] [The interaction of family and school in the process of multicultural education of students: the American experience]. *Nauka i shkola [Science and School]*, 2013, no. 6, pp. 36—39. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-v-protsesse-polikulturnogo-obrazovaniya-uchashchihsya-amerikanskiy-opyt> (Accessed 21.03.2019). (In Russ.).
3. Oktari R.S. et al. A conceptual model of a school—community collaborative network in enhancing coastal community resilience in Banda Aceh, Indonesia. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 2015, vol. 12, pp. 300—310. doi:10.1016/j.ijdr.2015.02.006
4. Beard A. Speech, language and communication: a public health issue across the lifecourse. *Pediatric and child health*, 2018, vol. 28, no. 3, pp. 126—131. doi:10.1016/j.paed.2017.12.004
5. Fisher L.K. et al. Biodiverse edible schools: Linking healthy food, school gardens and local urban biodiversity. *Urban Forestry & Urban Greening*, 2018. doi:10.1016/j.ufug.2018.02.015
6. Cortina M.A. et al. Cognitive styles and psychological functioning in rural South African school students: Understanding influences for risk and resilience in the face of chronic adversity. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 49, pp. 38—46. doi:10.1016/j.adolescence.2016.01.010
7. Coronado-Hijón A. Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 594—598. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.013
8. Lopez V. et al. Does building resilience in undergraduate nursing students happen through clinical placements? A qualitative study. *Nurse Education Today*, 2018, vol. 67, pp. 1—5. doi:10.1016/j.nedt.2018.04.020

9. Frimpong-Manso K. Building and utilising resilience: The challenges and coping mechanisms of care leavers in Ghana. *Children and Youth Services Review*, 2018, vol. 87, pp. 52—59. doi:10.1016/j.childyouth.2018.02.016
10. Chawla L. et al. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, 2014, vol. 28, pp. 1—13. doi:10.1016/j.healthplace.2014.03.001
11. Hornor G. Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 2017, vol. 31, no. 3, pp. 384—390. doi:10.1016/j.pedhc.2016.09.005
12. Infurna Fr.J., Luthar S.S. Re-evaluating the notion that resilience is commonplace: A review and distillation of directions for future research, practice, and policy. *Clinical Psychology Review*, 2018, vol. 65, pp. 43—56. doi:10.1016/j.cpr.2018.07.003
13. Ji W.Y. The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 49, pp. 17—24. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.001
14. Liu J.J.W., Reed M., Girard T.A. Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. *Personality and Individual Differences*, 2017, vol. 111, pp. 111—118. doi:10.1016/j.paid.2017.02.007
15. Barger J. et al. Measuring Resilience in the Adolescent Population: A Succinct Tool for Outpatient Adolescent Health. *The Journal of Pediatrics*, 2017, vol. 189, pp. 201—206. doi:10.1016/j.jpeds.2017.06.030
16. Liu Ch. et al. Negative life events and school adjustment among Chinese nursing students: The mediating role of psychological capital. *Nurse Education Today*, 2015, vol. 35, no. 6, pp. 754—759. doi:10.1016/j.nedt.2015.02.002
17. Pereira N.S., Marques-Pinto A. Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation*, 2018, vol. 59, pp. 52—57. doi:10.1016/j.stueduc.2018.03.003
18. Pereira N.S., Marques-Pinto A. Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study. *The Arts in Psychotherapy*, 2017, vol. 53, pp. 36—43. doi:10.1016/j.aip.2017.01.004
19. Cleary M. et al. Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 2018, vol. 68, pp. 112—120. doi:10.1016/j.nedt.2018.05.018
20. Oldfield J. et al. Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: The role of parental and peer attachment and school connectedness. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 64, pp. 13—22. doi:10.1016/j.adolescence.2018.01.002
21. Holmes M.R. et al. Promoting the development of resilient academic functioning in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 2018, vol. 75, pp. 92—103. doi:10.1016/j.chiabu.2017.07.018
22. Oshio A. et al. Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 2018, vol. 127, pp. 54—60. doi:10.1016/j.paid.2018.01.048
23. Dantzer R. et al. Resilience and immunity. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2018, vol. 74, pp. 28—42. doi:10.1016/j.bbi.2018.08.010
24. Sanders J., Munford R., Boden, J. Culture and context: The differential impact of culture, risks and resources on resilience among vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 2017, vol. 79, pp. 517—526. doi:10.1016/j.childyouth.2017.07.007
25. Sattler K., Gershoff E. Thresholds of resilience and within- and cross-domain academic achievement among children in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, vol. 46, pp. 87—96. doi:10.1016/j.ecresq.2018.04.003
26. Sigalit W.W., Sivia B., Michal I. Factors associated with nursing students — resilience: communication skills course, use of social media and satisfaction with clinical placement. *Journal of Professional Nursing*, 2017, vol. 33, no. 2, pp. 153—161. doi:10.1016/j.profnurs.2016.08.006
27. Skovdal M., Campbell C. Beyond education: What role can schools play in the support and protection of children in extreme settings? *International Journal of Educational Development*, 2015, vol. 41, pp. 175—183. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.02.005
28. Soleimanpour S., Geierstanger S., Brindis Cl.D. Adverse Childhood Experiences and Resilience: Addressing the Unique Needs of Adolescents. *Academic Pediatrics*, 2017, vol. 17, no. 7, pp. 108—114. doi:10.1016/j.acap.2017.01.008
29. Dray J. et al. Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 2017, vol. 56, no. 10, pp. 813—824. doi:10.1016/j.jaac.2017.07.780
30. Theron L., van Rensburg A. Resilience over time: Learning from school-attending adolescents living in conditions of structural inequality. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 67, pp. 167—178. doi:10.1016/j.adolescence.2018.06.012
31. Theron L.C., Theron A.M.C. Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences. *Children and Youth Services Review*, 2014, vol. 47, no. 3, pp. 297—306. doi:10.1016/j.childyouth.2014.10.003
32. Thomas L.J., Revell S.H. Resilience in nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 2016, vol. 36, pp. 457—462. doi:10.1016/j.nedt.2015.10.016
33. Folostin R. et al. Using Play And Drama In Developing Resilience In Children At Risk. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 197, pp. 2362—2368. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.283
34. van Breda A.D., Theron L.C. A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009—2017. *Children and Youth Services Review*, 2018, vol. 91, pp. 237—247. doi:10.1016/j.childyouth.2018.06.022
35. von Essen E., Mårtensson F. Young adults' use of emotional food memories to build resilience. *Appetite*, 2017, vol. 112, pp. 210—218. doi:10.1016/j.appet.2017.01.036
36. Cadime I. et al. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 53, pp. 169—179. doi:10.1016/j.adolescence.2016.10.003

*Вне тематики номера
Outside of the theme rooms*

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

**Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель—ученик»
на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций)**

Фомиченко А.С.,

*кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный университет
(ФГБОУ ВО ОГУ), Оренбург, Россия,
anzitadel@mail.ru*

Данная статья посвящена описанию особенностей влияния характера взаимоотношений в системе «учитель—ученик» на процессы обучения и развития школьников. Представлен фактический материал в пользу основополагающего значения благоприятных межличностных связей учителя с учащимися. Детально анализируются проблемные взаимодействия в этой сфере, их отрицательное влияние на успеваемость, поведение учеников, их отношение к процессу обучения, сверстникам, учителям и школе в целом. Демонстрируется связь между ментальными представлениями и реальным поведением учителей во взаимоотношениях «учитель—ученик».

Ключевые слова: система «учитель—ученик», благоприятные отношения, конфликтные взаимодействия, процесс обучения.

Для цитаты:

Фомиченко А.С. Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель—ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 76—83. doi: 10.17759/jmfp.2019080108

For citation:

Fomichenko A.S. The influence of interaction in the «teacher-pupil» system on schoolchildren's learning and development (based on foreign publications) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 76—83. doi: 10.17759/jmfp.2019080108 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Теоретическое обобщение данных из зарубежных источников в области изучения влияния характера взаимодействия в системе «учитель—ученик» на процессы обучения и развития школьников, показывает, что благоприятные межличностные связи учителя с учащимися обеспечивают условия для развития важных академических навыков школьников, способствуют процессу активного социально-эмоционального развития, включающего в себя отношения со сверстниками и развитие самооценки [3; 7; 20; 23].

В целом, благоприятные отношения в системе учитель—ученик, по мнению зарубежных ученых, характеризуются как теплые и открытые; они отличаются сопереживанием и взаимным уважением, высокой культурой сотрудничества, основанного на терпении, поддержке учителя, что позволяет учащимся осознавать свою значимость в классе. В таких условиях ученики, как правило, больше занимаются, проявляют настойчивость, спокойно принимают критику, лучше справляются со стрессом [19; 9; 17]. Кроме

того, считается, что позитивные формы взаимодействия между учителем и учеником стимулируют обучение ребенка в школе и поддерживают учащегося, столкнувшегося со школьными требованиями и правилами школьной жизни, особенно на начальном этапе обучения [11].

Преимущество положительных отношений учащихся с учителями не ограничивается только социальным и эмоциональным развитием учеников. Существует целый ряд доказательств того, что благоприятные отношения в системе «учитель—ученик» тесно связаны и с ростом академических достижений учащихся [5; 8; 22; 24; 21].

Так, например, было установлено, что учащиеся, учителя которых проявляли доброжелательность по отношению к ним, демонстрировали хорошие академические успехи, положительное отношение к школе и были более самостоятельны в обучении. В то же время школьники, учителя которых проявляли недоброжелательность к ним, были более одиночками и

замкнутыми, менее самостоятельными и демонстрировали низкие академические навыки [11].

В этом отношении обращают на себя внимание результаты исследования Г. Киладине и Р. Рауделинайте (G. Čiuladienė, R. Raudeliūnaitė, 2015), направленного на выявление особенностей восприятия учащимися характера взаимодействий в системе учитель-ученик. Так, было выявлено, что положительную оценку отношениям давали учащиеся, которые имели хорошие и очень хорошие оценки. От отстающих подростков исходили в основном отрицательные оценки. Кроме того, примерно одна треть из них отметили, что их мнение не является важным для учителя, и что они не чувствуют его уважение к себе. А одна пятая «слабых» учащихся упомянули, что учителя не помогают им преодолевать трудности в обучении и отношение учителей к ним отрицательное (см. табл. 1).

Как видно из таблицы 1, чем более конструктивные отношения у учителя с учеником, тем более положительное отношение школьника к обучению — тем больше ему нравится учиться, присутствовать на уроках, и делать домашние задания [7].

Кроме того, качество общения между учителем и учеником оказывает значительное влияние и на качество мотивации учебной деятельности. Так, в ряде зарубежных исследований продемонстрирована ключевая роль мотивации в отношениях между учителем и учеником и их влиянием на академические результаты школьников [5; 22]. По мнению мотивационных теоретиков, восприятие учащимися их отношений с учителями имеет важное значение в формировании интереса к преподаваемому учителем предмету и мотивировании школьников учиться лучше [25]. Так, например, ученики, воспринимающие свои отношения с учителем как положительные, активнее принимали участие в жизни школы и имели высокий уровень успеваемости [23].

В противоположность благоприятным отношениям, отрицательные формы взаимодействия в системе «учитель-ученик» характеризуются высоким уровнем конфликтности и несогласованностью между педагогом и учащимися [13].

Согласно ряду зарубежных исследований учащиеся, находящиеся в конфликтных отношениях с учителями, имеют меньшую социальную и академическую поддержку со стороны педагогов, они уделяют им меньше времени, а их отношения характеризуются враждебностью и гневом [1; 6; 16]. Считается, что при отсутствии тепла и поддержки, учащиеся не имеют

подходящей модели для изучения позитивных отношений или проявления просоциального поведения. Постоянная критика и наказания со стороны учителей могут усилить тенденцию антиобщественного поведения школьников, вследствие чего, у учеников с высоким уровнем конфликтности с учителями происходит дальнейшее развитие проблемного поведения [14].

Конфликт между учителем и учащимися оказывает влияние и на отношение школьников со сверстниками. Уже в начальной школе, дети с более благоприятными и менее конфликтными отношениями с учителями имеют значительно более широкое признание со стороны одноклассников. На самом деле, в первые, школьные годы, принятие детей сверстниками в большей степени коррелирует с их наблюдением за качеством отношений в системе учитель-ученик. Иными словами, принятие сверстниками определяется взаимодействием учителя с ребенком, а не фактическим поведением школьника [15].

Последствия отвержения сверстниками и его влияние на уровень агрессии учащихся были предметом изучения на протяжении многих лет (например, Dodge et al., 2003). Так, по мнению зарубежных исследователей, раннее отторжение сверстниками является мощным предиктором агрессии школьников в дальнейшем (например, Chang, 2003; Dodge, Coie, Lyman, 2006; Dodge et al., 2003; MacDonald, Leary, 2005; McDougall, Hymel, Vaillancourt, 2001). Сочетание отсутствия социально-эмоциональной поддержки, враждебные взаимодействия с учителем, и отторжение сверстниками могут быть ключевыми факторами, почему конфликт в системе учитель-ученик связан с поведенческими проблемами школьников.

Подтверждает это и данные исследования Э. Галлагер (E. Gallagher, 2014), в котором принимали участие учащиеся (N = 332) и учителя (N = 60) 22 классов. Обратим внимание, что эксперимент проводился осенью (time 1: T1) и весной (time 2: T2) в течение одного учебного года [8].

В результате анализа основных переменных, представляющих интерес для исследования отношений в системе учитель-ученик (академическая грамотность (письмо, чтение), проявление агрессии, конфликт между учителем и учеником, близость между учителем и учеником) в T1 и T2 было выявлено несколько значимых корреляций.

Так, например, было установлено, что агрессия детей в T1 положительно коррелирует с конфликтом

Таблица 1

Корреляция между различными видами взаимоотношений и особенностями отношения учеников к процессу обучения (p < 0.0001)

Утверждения, которые демонстрируют отношение учеников к обучению	Особенности взаимоотношений				
	уважение	положительное отношение	помощь	толерантность	настойчивость
«уроки интересные»	0,290	0,242	0,259	0,324	0,271
«слишком много домашнего задания»	-0,187	-0,126	-0,175	-0,218	-0,208
«мне нравится учиться, это интересно»	0,275	0,161	0,207	0,284	0,237

между учителем и учеником в Т1 ($r = 0,73$, $p < 0,05$) и в Т2 ($r = +0,65$, $p < 0,05$). Точно так же, агрессия детей в Т2 положительно коррелирует с конфликтом между учителем и учеником в Т1 ($r = 0,59$, $p < 0,05$) и в Т2 ($r = 0,78$, $p < 0,05$) (см. табл. 2).

Кроме того, анализ переменных выявил, что высокий уровень конфликта между учителем и учащимися в Т1 предполагает более высокий уровень открытой агрессии в Т2 ($r = 0,06$, $p = 0,04$). Связь между демографическими переменными (пол, возраст ребенка и родителей) и уровнем агрессии также была выявлена (см. табл. 3).

И, наконец, была обнаружена взаимосвязь между уровнем конфликтности в системе учитель-ученик в Т1, уровнем грамотности в Т1 и уровнем агрессивности в Т2. Корреляция оказалась значительной ($r = 0,01$, $p < 0,05$). Так, анализ результатов показал, что уровень конфликтности между учителем и учеником и агрессивное поведение учащихся статистически значимо для учеников с высоким уровнем грамотности в Т1 ($r = 0,10$, $p < 0,01$) и средним уровнем грамотности в Т1 ($r = +0,06$, $p = 0,04$). Для учащихся с низким уровнем грамотности в Т1 связь между конфликтностью в системе учитель-ученик и агрессивным поведением учащихся выявлена не была [8].

Итак, отметим ряд важных, на наш взгляд, моментов. Во-первых, уровень конфликтности между учителем и учеником тесно связан с уровнем агрессией учащихся. Во-вторых, конфликт между учителем и учеником является предиктором проявления агрессии учащихся. И, наконец, изначально предполагалось, что уровень грамотности должен защищать от конфликтов

в системе учитель-ученик и агрессией детей, однако было установлено, что учащиеся с высоким уровнем грамотности и высоким уровнем конфликтности между учителем и учеником имели самый высокий уровень агрессивности.

Таким образом, очевидно, что проблемные взаимоотношения в системе учитель-ученик также оказывают влияние на успеваемость, поведение учащихся, их отношения со сверстниками, а также на характер взаимодействия в системе учитель-ученик.

Примечательно, что на формирование межличностных отношений между учителем и учащимися влияют не только фактическое поведение и личностные характеристики участников этого процесса, но и, ментальные представления индивида или «рабочая модель отношений» [17; 18].

Отметим, что более ранние зарубежные работы, направленные на изучение отношений между учителем и школьниками демонстрировали связь между психическими представлениями отношений и поведением учителя. Так, например, Зильберман (Silberman, 1969) в своем исследовании, основываясь на характере взаимоотношений учителя к учащемуся, выделил четыре типа таких отношений: (1) привязанность, (2) забота, (3) равнодушие, и (4) непринятие. Учителя, как правило, тепло относились к первой группе, поддерживали вторую, очень мало взаимодействовали с третьей группой, и конфликтовали с четвертой [18].

Более поздние исследования также иллюстрировали важность влияния ментальных представлений учителей на формирование отношений в системе учитель-ученик. Так, например, основываясь на представлениях

Таблица 2

Двумерная корреляция между изучаемыми переменными

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Т1 грамотность	-				
2. Т2 грамотность	0,73**	-			
3. Т1 агрессия	-0,14	-0,16	-		
4. Т2 агрессия	-0,11	-0,19	0,72**		
5. Т1 конфликт учитель—ученик	-0,16	-0,19	0,73**	0,59**	
6. Т2 конфликт учитель—ученик	-0,04	-0,12	0,65**	0,78**	0,64**

Примечание: «**» — $p < 0,05$

Таблица 3

Взаимосвязь между переменными Т1 и возможными проявлениями агрессии в Т2

Переменные	beta	Robust SE	t	Значение «p»
возраст ребенка	-0,01	0,03	-0,37	0,71
пол ребенка	0,07	0,03	2,17	0,03**
возраст родителей	0,00	0,00	2,06	0,04**
образование родителей	0,00	0,01	-0,20	0,84
Т1 грамотность	0,00	0,00	-1,30	0,95
Т1 агрессия	0,19	0,02	9,03	0,00**
Т1 конфликт учитель-ученик	0,06	0,09	2,04	0,04**
Т1 конфликт учитель—ученик—грамотность	0,01	0,01	4,22	0,04**

Примечание: N=332, R squared (коэффициент детерминации) = 0,5549, «**» $p < 0,05$

учителей, Пианте (Pianta, 2009) предложил оценивать качество взаимоотношений в системе учитель-ученик исходя из величин, а не отдельных типов отношений. В этой модели отношения высокого уровня определяются высоким уровнем близости, низким уровнем конфликтности, а также низким уровнем зависимости [17].

Обратим внимание, что исследование представлений учителей и наблюдение за отношениями в системе учитель-ученик показывает, что негативные представления учителей коррелируют с выражением отрицательных эмоций педагогов в классе в процессе взаимодействия с определенными детьми.

Добавим, что, несмотря на то, что данные исследования показывают, что ментальные представления учителей коррелируют с последующим поведением педагогов в отношении конкретных школьников, они говорят немного и о том, на каких именно знаниях основываются умственные представления учителей о взаимоотношениях в системе учитель-ученик.

В этой связи интерес представляет работа Льюс Клэссенс и др. (L. Claessens et al, 2016) направленная на изучение восприятия учителями проблемных взаимоотношений между учителем и учащимися. В эксперименте принимали участие 180 учителей общеобразовательных школ [2].

Анализ полученных данных позволил выявить два типа проблемных отношений в системе учитель-ученик, которые коррелируют с дальнейшим поведением педагога.

Так, в первом типе отношений большинство учащихся имели проблемы в классе. У этих школьников отсутствовала мотивация, были низкие оценки, они были непопулярны в школе и оказывали плохое влияние на сверстников во время занятий (см. табл. 4).

Учителя отмечали, что у них часто были проблемы с такими учащимися, и они регулярно прибегали к наказаниям. Педагоги постоянно испытывали чувство безысходности в данном типе отношений, считая, что учащиеся сами ответственны за свое поведение: «С ней, я чувствую, что все хорошо, если она сама по себе. Во-первых, вы можете постоянно навязывать ей свое, но будет ли вам это нравится самому? Нет. И, во-вторых, изменит ли это ее? На самом деле, нет. Так что в этом

случае у меня есть предположение: не все бои выигрывают». (Николя, проблемные отношения).

Второй тип отношений представлен недружелюбными школьниками, мотивированными на оценку, но в тоже время непопулярными среди других учеников. Даже если у них не было плохих отношений со всеми учителями, они, как правило, не демонстрировали свою заинтересованность в них, держались на расстоянии и часто обвиняли в несправедливом отношении к себе. Эти учащиеся использовали тактику приспособления, отказа, возражения, противостояния в процессе взаимодействия с педагогом. В ответ на это, учителя демонстрировали низкий уровень взаимодействия (возражение и противостояние) (см. таблицу 4).

Опытные педагоги отмечали, что причиной данных проблемных отношений является не школьник, который приводит к нарушению учебного процесса как в первом типе отношений, а сам учитель, который не может заинтересовать материалом и побудить учащегося к работе: «Потому что я не могу направить ее туда, куда хочу, так как не могу вовлечь ее в учебный процесс. Ее внешний вид как бы говорит: «Мне все равно, я будет просто делать так, как мне нравится». Вот почему я называю эти отношения плохими» (Nathan, проблемные отношения) [2].

Заключение

Завершая статью и суммируя выше сказанное, отметим ряд важных, на наш взгляд, моментов, которые касаются особенностей влияния характера взаимодействий в системе «учитель-ученик» на процессы обучения и развития школьников.

1. Характер отношений в системе «учитель-ученик» оказывает влияния на социальное и эмоциональное развитие школьников. Позитивные отношения в системе «учитель-ученик» связаны с ростом академических достижений учащихся. Они помогают ученикам находить смысл деятельности, активизируют усилия, стимулируют действовать творчески.

2. Качество общения между учителем и учеником оказывает значительное влияние на качество мотива-

Таблица 4

Проблемные отношения в системе учитель—ученик

Характерные особенности учеников	Первый тип проблемных отношений	Второй тип проблемных отношений
характерные черты	не добросовестные	недружелюбные
школьные характеристики и мотивы	низкая мотивация, не заинтересованность в изучаемом предмете и оценках	заинтересованность в оценках
	низкий уровень выполнения заданий	
	учителя уделяют мало внимания	учителя уделяют много внимания, ученики не заинтересованы в учителях
	небольшие группы друзей, оказывают плохое влияние на сверстников	не популярны среди одноклассников
поведение в классе	возражение, неодобрение, неприязнь	противостояние
поведение вне класса	требовательное	возражение, неодобрение, неприязнь

ции учебной деятельности учащихся. Хорошие взаимоотношения формируют интерес у школьников к преподаваемому предмету, помогают им поверить в собственные силы и мотивируют школьников учиться лучше.

3. Конфликтные взаимодействия в системе учитель-ученик приводят к ослаблению связи между школьниками и педагогами, возникновению школьной тревожности, ухудшению успеваемости, нарушению поведения. Конфликт между учителем и учащимися оказывает влияние и на отношение учеников со сверстниками, что в свою очередь может послужить предиктором формирования агрессивного поведения школьников в дальнейшем.

4. Установлено, что на формирование межличностных отношений между учителем и учащимися влияют не только фактическое поведение и личностные харак-

теристики участников этого процесса, но и их ментальные представления об этих взаимоотношениях. Так, например, ментальные представления учителей о взаимоотношениях в системе учитель-ученик коррелируют с последующим поведением педагогов в отношении конкретных школьников.

Таким образом, данные, полученные в результате проведенного теоретического анализа зарубежной литературы, позволяют говорить об основополагающем значении положительных отношений между учителем и учеником для успешного обучения и развития учащихся в школе. Ведь, как известно, здоровая среда обучения может быть реализована только посредством существования благоприятных отношений между участниками учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baker J., Grant S., Morlock L. The teacher—student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems [Электронный ресурс] // *School Psychology Quarterly*. 2008. Vol. 23. № 1. P. 3—15. URL: file:///C:/Users/rodinaeb/Downloads/Baker_TSRelate.pdf (дата обращения: 13.03.2019).
2. Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships / L. Claessens [et al.] // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 55. P. 88—99. doi:10.1016/j.tate.2015.12.006
3. Birch S.H., Ladd G.W. Children's interpersonal behaviors and the teacher—child relationship // *Developmental Psychology*. 1998. Vol. 34. № 5. P. 934—946. doi:10.1037//0012-1649.34.5.934
4. Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., O'Brennan L.M. Findings from the national education association's nationwide study of bullying: Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention. Washington, DC: National Education Association, 2011. 58 p.
5. Britt J.E. Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics: Diss. / Liberty University. Lynchburg, VA, 2013. 139 p.
6. Ciuladiene G., Kairiene B. The resolution of conflict between teacher and student: students' narratives // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2017. Vol. 19. № 2. P. 107—120. doi:10.1515/jtes-2017-0017
7. Ciuladienė G., Raudeliunaite R. Whether relations between students and teachers are constructive at contemporary school? // *Procedia — social and behavioral sciences*. 2015. Vol. 191. P. 2855—2860. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.426
8. Gallagher E. The effects of teacher-student relationships: Social and academic outcomes of low-income middle and high school students [Электронный ресурс] // NYU Steinhardt. New York, 2013. URL: https://steinhardt.nyu.edu/appsycho/opus/issues/2013/fall/gallagher (дата обращения: 16.08.2013).
9. Jantine L. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher—Student Relationships // *Educational Psychology Review*. 2011. Vol. 23. № 4. P. 457—477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y
10. Jevtic B., Petrovic Z.S., Stankovic A.Z. Victims or bullies — students or teachers // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 141. P. 587—596. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.103
11. Knoell C.M. The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: A mixed methods analysis: Diss. / University of Nebraska. Lincoln, Nebraska, 2012. 122 p.
12. Kõiv K. Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 171. P. 126—133. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.098
13. Koomen H.M.Y., Spilt J.L. Child problem behavior in relation to teaching stress: The role of teacher-student relationships [Электронный ресурс]: Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD) // VU. VRIJE Universiteit Amsterdam. Montreal, Canada, 2011. URL: https://research.vu.nl/en/publications/child-problem-behavior-in-relation-to-teaching-stress-the-role-of (дата обращения: 16.08.2013).
14. McGrath K.F., Bergen P.V. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student—teacher relationships and their outcomes // *Educational Research Review*. 2015. Vol. 14. P. 1—17. doi:10.1016/j.edurev.2014.12.001
15. O'Connor E.E., Dearing E., Collins B.A. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school // *American Educational Research Journal*. 2011. Vol. 48. № 1. P. 120—162. doi:10.3102/0002831210365008
16. Özgan H. The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students [Электронный ресурс]: A case study // *Educational Research and Reviews*. 2015. Vol. 11. № 4. P. 146—152. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091526.pdf (дата обращения: 14.03.2019).

17. *Pianta R.C., Hamre B.K.* Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students // *New Directions for Youth Development*. 2009. Vol. 121. P. 33—46. doi:10.1002/yd.295
18. *Silberman M.L.* Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students // *Journal of Educational Psychology*. 1969. Vol. 60. № 5. P. 402—407. doi:10.1037/h0028315
19. Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship / K. Aldrup [et al.] // *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 58. P. 126—136. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
20. Teacher—child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach / M.P. McCormick [et al.] // *Journal of School Psychology*. 2013. Vol. 51. № 5. P. 611—624. doi:10.1016/j.jsp.2013.05.001
21. Teacher-student relationships and classroom management / T. Wubbels [et al.] // *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.) / E. T. Emmer (Eds.). New York: Routledge, 2014. P. 363—386.
22. The influence of affective teacher—student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach / D.L. Roorda [et al.] // *Review of Educational Research*. 2011. Vol. 81. P. 493—529. doi:10.3102/0034654311421793
23. *Wilkins J.* An examination of student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools: Diss. / New York State University. New York, 2006. 202 p.
24. *Worley C.L.* At-risk students and academic achievement [Электронный ресурс]: The relationship between certain selected factors and academic success. Diss. Virginia, 2007. 110 p. URL: <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/28037/DissPDFone.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 14.03.2019).
25. *Zimmerman B.J., Bandur, A., Martinez-Pons M.* Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting // *American Educational Research Journal*. 1992. Vol. 29. № 3. P. 663—676. doi:10.3102/00028312029003663

The influence of interaction in the «teacher-pupil» system on schoolchildren's learning and development (based on foreign publications)

Fomichenko A.S.,

Ph.D. in psychology, associate professor, Orenburg State University, Orenburg, Russia,
anzitadel@mail.ru

This article is devoted to the description of the influence of the teacher-pupils' relationship on schoolchildren's learning and development. Factual material is presented in favor of the fundamental importance of favorable interpersonal relations between the teacher and pupils. The problem of a negative relationship, its negative impact on academic performance, pupils' behavior, their attitude to the learning process, peers, teachers and the school as a whole are analyzed in detail. This study demonstrates the relationship between teachers' mental representations about the relationship in the teacher-pupil system and teacher behavior.

Keywords: a «teacher-pupil» system, a supportive relationship, conflict interactions, learning process.

REFERENCES

1. Baker J., Grant S., Morlock L. The teacher—student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems [Elektronnyi resurs]. *School Psychology Quarterly*, 2008, vol. 23, no. 1, pp. 3—15. Available at: file:///C:/Users/rodinaeb/Downloads/Baker_TSRRelate.pdf (Accessed 13.03.2019).
2. Claessens L. et al. Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 55, pp. 88—99. doi:10.1016/j.tate.2015.12.006
3. Birch S.H., Ladd G.W. Children's interpersonal behaviors and the teacher—child relationship. *Developmental Psychology*, 1998, vol. 34, no. 5, pp. 934—946. doi:10.1037//0012-1649.34.5.934
4. Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., O'Brennan L.M. Findings from the national education association's nationwide study of bullying: Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention. Washington, DC: National Education Association, 2011. 58 p.
5. Britt J.E. Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics: Diss. Liberty University, Lynchburg, VA, 2013. 139 p.
6. Ciuladiene G., Kairiene B. The resolution of conflict between teacher and student: students' narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2017, vol. 19, no. 2, pp. 107—120. doi:10.1515/jtes-2017-0017
7. Ciuladienė G., Raudeliunaite R. Whether relations between students and teachers are constructive at contemporary school? *Procedia — social and behavioral sciences*, 2015, vol. 191, pp. 2855—2860. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.426
8. Gallagher E. The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students [Elektronnyi resurs]. In *NYU Steinhardt*. New York, 2013. Available at: <https://steinhardt.nyu.edu/appsyh/opus/issues/2013/fall/gallagher> (Accessed 16.08.2013).
9. Jantine L. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher—Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 2011, vol. 23, no. 4, pp. 457—477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y
10. Jevtic B., Petrovic Z.S., Stankovic A.Z. Victims or bullies — students or teachers. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 141, pp. 587—596. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.103
11. Knoell C.M. The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: A mixed methods analysis: Diss. University of Nebraska, Lincoln, Nebraska, 2012. 122 p.
12. Kõiv K. Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 171, pp. 126—133. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.098
13. Koomen H.M.Y., Spilt J.L. Child problem behavior in relation to teaching stress: The role of teacher-student relationships [Elektronnyi resurs]: Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. In *VU. VRIJE Universiteit Amserdam*. Montreal, Canada, 2011. <https://research.vu.nl/en/publications/child-problem-behavior-in-relation-to-teaching-stress-the-role-of> (Accessed 14.03.2019).
14. McGrath K.F., Bergen P.V. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student—teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 2015, vol. 14, pp. 1—17. doi:10.1016/j.edurev.2014.12.001
15. O'Connor E.E., Dearing E., Collins B.A. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 2011, vol. 48, no. 1, pp. 120—162. doi:10.3102/0002831210365008
16. Özgan H. The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students [Elektronnyi resurs]: A case study. *Educational Research and Reviews*, 2015, vol. 11, no. 4, pp. 146—152. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091526.pdf> (Accessed 14.03.2019).

17. Pianta R.C., Hamre B.K. Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009, vol. 121, pp. 33—46. doi:10.1002/yd.295
18. Silberman M.L. Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, vol. 60, no. 5, pp. 402-407. doi:10.1037/h0028315
19. Aldrup K. et al. Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 2018, vol. 58, pp. 126—136. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
20. McCormick M.P. et al. Teacher—child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 2013, vol. 51, no. 5, pp. 611—624. doi:10.1016/j.jsp.2013.05.001
21. Wubbels T. et al. Teacher-student relationships and classroom management. In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (2nd ed.)* E. T. Emmer (eds.). New York: Routledge, 2014, pp. 363—386.
22. Roorda D.L. et al. The influence of affective teacher—student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 2011, vol. 81, pp. 493—529. doi:10.3102/0034654311421793
23. Wilkins J. An examination of student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools: Diss. New York State University, New York, 2006. 202 p.
24. Worley C.L. At-risk students and academic achievement [Elektronnyi resurs]: the relationship between certain selected factors and academic success. Diss. Virginia, 2007. 110 p. Available at: <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/28037/DissPDFone.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed 14.03.2019).
25. Zimmerman B.J., Bandur, A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 1992, vol. 29, no. 3, pp. 663—676. doi:10.3102/00028312029003663

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

Ценностные компоненты в психологической структуре личности волонтера

Палкин К.А.,

*соискатель, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
pkonstantinanatolevich@mail.ru*

Проанализированы исследования по выявлению ключевых признаков ценностной сферы у занятых волонтерской деятельностью. Предположительно, роль человеческих ценностей обусловлена мотивационной направленностью поведения индивидов в ходе принятия решений об участии либо отказе от участия в волонтерской деятельности. Эмпирическая часть представлена авторской математико-статистической обработкой данных, полученных в ходе опроса с использованием методики «Опросник терминальных ценностей». В ходе эмпирического исследования подтверждена гипотеза о наличии статистически значимых расхождений отдельных показателей структуры человеческих ценностей у волонтеров и не участвующих в волонтерской деятельности. Исследования в данной сфере целесообразно продолжать для детализации обнаруженных различий. Также необходимо выявление ключевых ценностей в структуре личности, чтобы содействовать формированию максимально достоверного представления о современном волонтере как условно-собирающей личностной категории.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, психологические характеристики, структура человеческих ценностей, детерминанты волонтерства.

Для цитаты:

Палкин К.А. Ценностные компоненты в психологической структуре личности волонтера [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 84—91. doi:10.17759/jmfp.2019080109

For citation:

Palkin K.A. Value components in the psychological structure of the personality of a volunteer [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 84—91. doi: 10.17759/jmfp.2019080109 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Для России как государства, заинтересованного в развитии устойчивых демократических традиций, ценно участие волонтеров в реализации целей и задач, стоящих сегодня перед обществом. Такое участие важно не только с точки зрения привлечения бесплатной рабочей силы, но и в контексте «пробуждения» в социуме норм и ценностей гуманизма, альтруизма, ответственности, помощи ближнему в противовес распространению «ценностей» общества потребления. Более того, в обществе, ориентированном на будущее, просоциальные ценности играют важную роль в формировании мировоззренческих принципов и установок.

Поэтому изучение положительного опыта зарубежных стран, продемонстрировавшего миру потенциальные возможности волонтерства, представляется необходимым.

В связи с вышесказанным актуализируется значимость вклада в решение данной задачи со стороны психологической науки, а именно — обеспечения основ практического применения научных знаний в сфере организации волонтерского движения.

Такого рода знания широко используются в различных областях деятельности, в том числе — подборе,

обучении, мотивации персонала, задействованного в оказании волонтерской помощи. Отсюда возникла насущная потребность в организации научно-практических исследований факторов психологического характера, в том числе — индивидуальных особенностей личности волонтера, его ценностей и установок.

Следовательно, место психологической науки в контексте обсуждаемой темы — это выявление ключевых психологических особенностей, формирующих собирательный портрет индивида, предрасположенного к добровольной просоциальной деятельности.

Среди теоретических и практических исследований, выполненных отечественными учеными в отношении феномена волонтерства, следует выделить работы российских социологов и педагогов; это Е.В. Великанова, Л.А. Кудринская, Е.А. Серова, М.В. Певная, Н.В. Тарасова и др.

Вопросы волонтерства затронуты в психологических исследованиях российских авторов Л.В. Абдалиной, Т.О. Арчаковой, А.А. Власовой, М.С. Горбулевой, Н.А. Деревянкиной, М.С. Евдокимовой, Е.Л. Корнеевой, У.П. Косовой, У.П. Кретовой, А.Б. Купрейченко, А.А. Павловой, А.В. Соколова, Л.В. Шахаиной и др.

Несмотря на многочисленность научных трудов по данной тематике, в них рассматриваются главным образом проблемы мотивационного характера по организации добровольческой деятельности, тогда как остальным психологическим факторам волонтерства уделяется недостаточное внимание.

Опираясь на анализ имеющегося научного багажа по исследованию волонтерской деятельности в России и за рубежом, всю совокупность подходов к определению сущности и предпосылок волонтерства можно условно разделить на две основные категории:

— первая категория акцентирует внимание на различных видах ресурсов или характеристик (социальный и человеческий капитал, доход, гендерная принадлежность и возраст) и оценке их вклада в формирование волонтерского поведения. Теоретически после идентификации этих ресурсов мы можем создать «идеальный профиль» волонтера в определенной культуре, отталкиваясь от выявленных социально-демографических характеристик;

— вторая категория акцентирует внимание на убеждениях и ценностях волонтеров, исходя из того, что культурный аспект волонтерства превалирует над наличием конкретного вида ресурса. Кроме того, в рамках данного теоретического направления проведено немало исследований о мотивации людей, становящихся волонтерами.

По мере накопления научно-практического опыта, мировое научное сообщество переориентируется на выявление личностных факторов участия в добровольческой деятельности, то есть на выявление индивидуальных параметров и характеристик, обуславливающих причинно-следственную связь с волонтерством. В самостоятельную проблему выделяется исследование структуры человеческих ценностей, лежащих в основе готовности индивидов к участию в волонтерской деятельности.

Цель и задачи данной статьи — выявление отличительных психологических различий в структуре человеческих ценностей у волонтеров и у лиц, не занимающихся волонтерской деятельностью.

В социально-психологическом ракурсе волонтерство следует рассматривать в рамках категории «социальная активность» со следующими характеристиками:

- социальная активность является свойством или качеством личности;
- она предполагает собственную инициативу;
- она предполагает ориентирование личности на достижение общественно-полезных целей, выходящих за пределы ценностей межличностного общения;
- она обусловлена сформированностью определенных личностных качеств (коллективизм, инициативность, ответственность, целеустремленность, принципиальность и др.);
- социальная активность изменяет как объективную действительность, так и саму личность.

Совокупность перечисленных характеристик значима в исследовании волонтерства с позиций социоло-

гии, однако с точки зрения психологической науки целесообразнее изучение данного феномена сквозь призму факторов индивидуально-личностного характера, совокупность которых способна влиять на принятие индивидами решений относительно участия в волонтерской деятельности [1, с. 131—141].

Практически все исследователи указывают на значение мотивационного и ценностного компонентов при формировании социальной активности, в соответствии с чем различают несколько категорий волонтерства:

- взаимопомощь (группы или отдельные лица помогают достижению общей цели);
- человеколюбие (аспект деятельности, используемый преимущественно некоммерческими организациями как аргумент помощи обществу в целом);
- агитация/пропаганда (волонтерская деятельность с целью социальных перемен);
- участие/самоуправление (волонтерская работа связана с гражданской активностью) [29].

Волонтерская деятельность, хотя и является полимотивированной, обусловлена, прежде всего, альтруистической мотивацией.

На сегодняшний день все теории альтруизма можно разделить на утилитарно-прагматические, согласно которым любой альтруистический поступок в конечном итоге преследует корыстную цель, и морально-гуманистические, которые признают существование бескорыстной мотивации в чистом виде, за исключением случаев «псевдоальтруизма» (рационального альтруизма), внешне альтруистических, но продиктованных эгоистическими соображениями [2].

Важный фактор, влияющий на принятие решения заниматься волонтерством, — это сформированная система ценностей личности.

Иногда ценностно-смысловая ориентация волонтера, обуславливающая готовность работать на безвозмездной основе, остается непонятной с точки зрения здравого смысла. Сформированность такой ценностной системы свойственна психологически зрелым волонтерам. Для волонтеров юного возраста в большей степени характерно стремление «делать что-то хорошее» в сочетании с такой мотивацией, как организация досуга, удовлетворение потребности в общении.

Таким образом, волонтерство представляет собой не повинность, а потребность в реализации собственных представлений о жизни, проявлении собственной свободы. Иначе говоря, волонтерство предполагает собственную инициативу независимого субъекта. Это помощь, выражаемая не в финансовом или материальном эквиваленте, а в затрате личных интеллектуальных и/или физических ресурсов и времени.

В соответствии с определением М. Рокича, ценности индивидуума представляют собой позитивные или негативные идеи (причем абстрактные), которые никаким образом не связаны с конкретным объектом или ситуацией, а лишь являются выражением человеческих убеждений о типах поведения и преобладающих целях.

Ценности индивидуума, в совокупности с ценностными установками (убеждениями), обеспечивают понимание мотивов волонтерства, поскольку: (1) круг ценностей ограничен, (2) ценности влияют на установки, (3) ценности имеют мотивационную составляющую, (4) изменение ценностей влияет на поведение индивидуума больше, чем изменение установок [22]. В свою очередь, ценностные установки представляют собой совокупность убеждений, направленных на определенный объект (физический или социальный, конкретный или абстрактный) или ситуацию, и predisполагающих человека реагировать в той или иной предпочтительной им манере [21].

Как подчеркивают исследователи, именно «ценностно-выразительная» функция является важной функцией отношения, в соответствии с которой индивидуумы получают удовлетворение, выражая взгляды, соответствующие их личным ценностям и их понятиям о себе [18, с. 157—176; 16, с. 115—126].

И именно ценности зарекомендовали себя как значимая отличительная дискриминанта волонтеров и неволонтеров [14; 7].

Однако открытым остается вопрос о преобладании тех или иных ценностей в ценностной структуре волонтеров и у лиц, не имеющих отношения к волонтерству.

В частности, было выявлено, что у волонтеров большее значение имеют просоциальные ценности [10, с. 895—898].

В соответствии с итогами эмпирической работы психолога из США С. Хобфолла, проведенной в 1980 г., можно утверждать, что одной из ключевых дискриминант волонтерства является социальная ответственность [8, с. 503—506].

В 1980 г. американские исследователи Д. Махони и К. Печура, используя «Методику изучения ценностных ориентаций» Милтона Рокича (Rokeach Value Survey, RVS), также предприняли попытку выявления ценностных характеристик, определяющих различия между волонтерами и неволонтерами [13, с. 1007—1012].

Американец Р. Уильямс в 1987 г. использовал упомянутую методику в исследовании волонтеров и пришел к выводу, что определенные ценности помогают дифференцировать волонтеров от остальной части общества [32, с. 299—303].

Более поздние научные работы также подтвердили значимость ценностей как дифференцирующего критерия в разграничении волонтеров и неволонтеров [9, с. 6—26].

Совокупность теоретических и эмпирических исследований свидетельствует, что помощь окружающим обеспечивается просоциальными ценностями.

Небесспорность этих выводов стала в свое время предметом академических дискуссий о том, проявляют ли волонтеры чистый альтруизм [6, с. 236—238] или действуют, руководствуясь корыстными побуждениями [27; 21; 25].

Можно констатировать, что в итоге среди исследователей был достигнут своего рода консенсус в виде уме-

ренной позиции, учитывающей как альтруистическое, так и эгоистическое поведение волонтеров [11; 26; 30; 3]. Например, некоторыми волонтерами, по всей видимости, движет чувство альтруизма там, где требуется оказание помощи смертельно больным или помощи малоимущим [23; 12]. Вместе с тем лица, которые хотят помочь другим, стремятся также получить от волонтерства полезный опыт. В частности, Р. Каан и Р. Голдберг-Глен, исследуя в 1991 г. мотивацию 258 волонтеров и 104 неволонтеров, пришли к выводу, что поведение волонтеров опирается на комбинацию мотивов, которые можно охарактеризовать в целом как стремление приобрести «полезный опыт» [3, с. 269—284].

В ряде исследований факторов участия в волонтерской деятельности со стабильной последовательностью формулируются выводы о том, что многие люди, участвующие в волонтерской деятельности, делают это из религиозных побуждений.

Например, в опросе, охватывающем большое число американских волонтеров, работающих в сфере борьбы со СПИДом, измерение ценностных установок осуществляется на более высоком уровне абстракции с тем, чтобы определить, какие функции установок применимы к волонтерам [19, с. 152—165; 18, с. 157—176]. Самая сильная функция была истолкована как «ценностно-выразительная». Респонденты указали, что волонтерство позволило им действовать в соответствии со своими жизненными ценностями, чтобы быть самими собой [25, с. 107—125].

В использовании схожей методики для изучения мотивов пожилых волонтеров результаты факторного анализа указали на несколько ключевых факторов, часть из которых исследователи интерпретировали как «ценностно-выразительные» [17, с. 183—187].

Следует отметить, что участие в волонтерской деятельности является для индивидуума не только одним из средств выражения субъективно важных для него ценностей, но также и средством укрепления этих ценностей [9, с. 6—26].

Однако измерение ценностей в исследованиях носит непоследовательный характер. Так, в некоторых эмпирических работах речь идет об измерении уровня социальной ответственности [8, с. 503—506; 18, с. 157—176], систем личностных ценностей [13, с. 1007—1012; 33, с. 299—303], моральной ответственности [30, с. 826—836; 16, с. 115—126], гражданского долга [4, с. 409—430; 5, с. 65—86].

Таким образом, исходя из того, что все люди наделены системой ценностей, отличительной характеристикой одного человека от другого является относительная важность определенных ценностей. Например, Р. Уильямс, изучая ценности студентов-волонтеров и не-волонтеров, обнаружил, что придание студентами важности определенным ценностям в своей личной жизни является наилучшим предиктором их готовности к волонтерству [32, с. 299—303].

На основании результатов исследований психологических характеристик личности волонтера можно

предположить, что наивысшие ценности в системе ценностей индивидуума будут иметь наибольшее влияние на его взгляды и действия. Данное процессуальное ранжирование ценностей в ценностной системе индивидуумов, в частности, объясняет, почему люди, которые согласны, что определенной ценностью является хорошее поведение, ведут себя совершенно по-разному, однако в рамках соответствия наиболее важным ценностным установкам. Соответственно, и волонтеры, и не-волонтеры, по всей видимости, одинаково согласны в отношении того, что помогать другим — это хорошая идея. Однако в иерархии ценностей волонтеров помощь окружающим занимает более высокую позицию, чем у не-волонтеров [34, с. 9].

Автором статьи проведено собственное эмпирическое исследование, посвященное определению ключевых психологических детерминант волонтерской деятельности.

Целью работы было выявление наиболее существенных различий в структуре человеческих ценностей волонтеров и лиц, не занимающихся волонтерской деятельностью.

Исследованием были охвачены преимущественно представители студенческой молодежи — 300 волонтеров и 100 не-волонтеров.

В рамках использованного методического инструментария, на основе «Опросника терминальных ценностей» (автор И.Г. Сенин) выполнена оценка общей выраженности каждой из восьми основных терминальных человеческих ценностей: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности.

Была также выявлена представленность перечисленных восьми ценностей в таких жизненных сферах респондентов, как: профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, сфера увлечений. На основе результатов данного опроса проверялась гипотеза о том, что в структуре человеческих ценностей волонтеров и не-волонтеров имеются определенные различия.

Математико-статистическая обработка данных опроса позволила сделать вывод о наличии различий между волонтерами и не-волонтерами по уровню выраженности каждой из вышеперечисленных терминальных ценностей. Проверка статистической значимости полученных результатов для нормально распределенной выборки с применением *t*-критерия Стьюдента позволила выявить параметры, в соответствии с которыми уровень выраженности той или иной ценности меняется в зависимости от жизненной сферы респондента, в которой он данной ценностью руководствуется. Статистическая значимость различий для выборки $N = 400$ проверялась 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 $f = 398$).

В частности, для ценности «собственный престиж» наиболее статистически значимые различия ($p < 0.01$) между волонтерами и не-волонтерами были выявлены в таких сферах жизни респондентов, как «обучение и образование» (средний балл по группе волонтеров и не-волонтеров -6.59 и 7.28 ; $t_{\text{эмп}} = 3.7$) и «увлечения» (6.07 и 5.43 ; $t_{\text{эмп}} = 2.8$).

Сохраняют статистическую значимость для указанной ценности ($p < 0.05$) расхождения между двумя категориями респондентов и в сфере «семейная жизнь» (6.47 и 5.94 ; $t_{\text{эмп}} = 2.5$).

Для ценности «высокое материальное положение» наиболее значимые различия между волонтерами и не-волонтерами были выявлены в сферах «обучение и образование» (6.83 и 7.58 ; $t_{\text{эмп}} = 3.4$), «увлечения» (6.64 и 5.96 ; $t_{\text{эмп}} = 3.3$) и «семейная жизнь» (6.52 и 7.4 ; $t_{\text{эмп}} = 4$).

В таких сферах, как «профессиональная жизнь» и «общественная жизнь» различия для указанных двух ценностей являются незначительными и статистической значимости не имеют.

Для такой ценности, как «креативность», наиболее значимые различия ($p < 0.01$) между волонтерами и не-волонтерами были выявлены в сфере «увлечения» (5.89 и 6.64 ; $t_{\text{эмп}} = 3.8$). Сохраняют статистическую значимость для указанной ценности (при $p < 0.05$) расхождения в сферах «обучение и образование» (6.31 и 6.74 ; $t_{\text{эмп}} = 2.1$) и «общественная жизнь» (6.32 и 5.78 ; $t_{\text{эмп}} = 2.6$).

Для ценности «активные социальные контакты» наиболее значимые различия ($p < 0.01$) между волонтерами и не-волонтерами выявлены в сфере «увлечения» (6.43 и 5.43 ; $t_{\text{эмп}} = 4,6$), менее значимые расхождения в уровнях выраженности креативности ($p < 0.05$) наблюдаются в сферах «профессиональная жизнь» (6.4 и 6.89 ; $t_{\text{эмп}} = 2.5$) и «обучение и образование» (6.84 и 7.26 ; $t_{\text{эмп}} = 2.1$).

Для ценности «развитие себя» наиболее значимые различия ($p < 0.01$) между волонтерами и не-волонтерами были выявлены в сфере «профессиональная жизнь» (6.70 и 7.36 ; $t_{\text{эмп}} = 3$).

В этой же сфере выявлены статистически значимые различия для ценности «достижения» (6.52 и 7.56 ; $t_{\text{эмп}} = 4.9$), тогда как в остальных жизненных сферах респондентов выраженность данной ценности является схожей для обеих категорий опрошенных лиц.

Для ценности «духовное удовлетворение» высокая статистическая значимость различий ($p < 0.01$) выявлена в сферах «обучение и образование» (6.94 и 7.89 ; $t_{\text{эмп}} = 4.4$) и «увлечения» (6.51 и 5.76 ; $t_{\text{эмп}} = 3.4$).

Для терминальной ценности «сохранение собственной индивидуальности» значимые различия выявлены в сфере «семейная жизнь» (7 и 6.32 ; $t_{\text{эмп}} = 3$), чуть менее значимые расхождения в уровнях выраженности индивидуальности респондентов ($p < 0.05$) наблюдаются в сферах «общественная жизнь» (5.98 и 6.49 ; $t_{\text{эмп}} = 2.4$) и «увлечения» (6.84 и 6.34 ; $t_{\text{эмп}} = 2.2$).

Таким образом, в рамках авторской эмпирической работы найдено подтверждение частной гипотезы о наличии расхождений между отдельными показателями структуры человеческих ценностей у волонте-

ров и у лиц, не участвующих в волонтерской деятельности.

В целом, анализ теоретических источников, дополненный результатами собственного эмпирического исследования, позволяет полагать, что:

— жизненные сферы, представленные в жизни каждого человека, обладают для волонтеров и не-волонтеров различной степенью значимости;

— в каждой из жизненных сфер по-разному реализуются желания и стремления, характерные как для личности волонтеров, так и для лиц, не имеющих опыта участия в добровольческой деятельности.

Дальнейшие исследования в данной сфере целесообразно проводить с целью конкретизации обнаруженных различий и выявления ключевых ценностей в структуре личности индивидов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнеева Е.Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. С. 131—141. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n1/75666.shtml (дата обращения: 08.02.2019).
2. Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени [Электронный ресурс]. М.: Директ-Медиа, 2007. 416 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=36165> (дата обращения: 08.02.2019).
3. Cnaan R.A., Goldberg-Glen R.S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services // Journal of Applied Behavioral Sciences. 1991. Vol. 27. № 3. P. 269—284. doi:10.1177/0021886391273003
4. Cook C.E. Participation in Public Interest Groups // American Politics Quarterly. 1984. Vol. 12. № 4. P. 409—430. doi:10.1177/1532673X8401200402
5. Florin P.E. Jones, Wandersman A. Black Participation in Voluntary Associations // Journal of Voluntary Action Research. 1986. Vol. 15. № 1. P. 65—86. doi:10.1177/089976408601500105
6. Gerard D. What Makes a Volunteer? // New Society. 1985. Vol. 74. № 8. P. 236—238.
7. Heidrich K.W. Volunteer's lifestyles: A market segmentation study: Ph.D. dissertation. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, 1988. 217 p.
8. Hobfoll S.E. Personal Characteristics of the College Volunteer // American Journal of Community Psychology. 1980. Vol. 8. № 4. P. 503—506. doi:10.1007/BF00912860
9. Houglund J.G.Jr., Christenson J.A. Voluntary Organizations and Dominant American Values [Электронный ресурс] // Journal of Voluntary Action Research. 1982. Vol. 11. № 4. P. 6—26. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089976408201100403> (дата обращения: 12.02.2019).
10. Killeen J., McCarrey M. Relations of Altruistic Versus Competitive Values, Course of Study, and Behavioral Intentions to Help or Compete // Psychological Reports. 1986. Vol. 59. № 2. P. 895—898. doi:10.2466/pr0.1986.59.2.895
11. King A.E.O.I. Volunteer Participations: An Analysis of the Reasons People Give for Volunteering // Dissertation Abstracts International. 1984. Vol. 45. № 5. P. 1528—1528.
12. Lafer B.H. Predicting Performance and Persistence in Hospice Volunteers // Psychological reports. 1989. Vol. 65. P. 467—472.
13. Mahoney J., Pechura C. Values and Volunteers: Axiology of Altruism in a Crisis Center // Psychological Reports. 1980. Vol. 47. № 3. P. 1007—1012. doi:10.2466/pr0.1980.47.3.1007
14. Manzer L. Charitable Health Organization Donor Behavior: An Empirical Study of Value and Attitude Structure. Ph.D. Oklahoma State University, 1974.
15. McClintock Ch.G., Scott T.A. Social Value Orientation and Helping Behavior // Journal of Applied Psychology. 1989. Vol. 19. № 4. P. 353—362. doi:10.1111/j.1559-1816.1989.tb00060.x
16. Okun M., Eisenberg N. Motives and Intent to Continue Organizational Volunteering Among Residents of a Retirement Community Area // Journal of Community Psychology. 1992. Vol. 20. № 3. P. 183—187. doi:10.1002/1520-6629(199207)20:3<183::AID-JCOP2290200302>3.0.CO;2-O
17. Okun M.A. The Relation Between Motives for Organizational Volunteering and the Frequency of Volunteering by Elders // The Journal of Applied Gerontology. 1994. Vol. 13. № 2. P. 115—126. doi:10.1177/073346489401300201
18. Omoto A., Snyder M. AIDS Volunteers and Their Motivations: Theoretical Issues and Practical Concerns // Nonprofit Management & Leadership. 1993. Vol. 4. № 2. P. 157—176. doi:10.1002/nml.4130040204
19. Omoto A., Snyder M. Basic Research in Action: Volunteerism and Society's Response to AIDS // Personality and Social Psychology Bulletin. 1990. Vol. 16. № 1. P. 152—165. doi:10.1177/0146167290161011
20. Pinker R. The Idea of Welfare. London: Heinemann, 1979. 240 p.
21. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. 214 p.
22. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973. 438 p.
23. Rubin A., Thorelli I. Egoistic Motives and Longevity of Participation by Social Service Volunteers // The Journal of Applied Behavioral Science. 1984. Vol. 20. № 3. P. 223—235. doi: 10.1177/002188638402000303
24. Smith D.H. Altruism, Volunteers, and Volunteerism [Электронный ресурс] // Journal of Voluntary Action Research. 1981. Vol. 10. P. 21—36. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089976408101000105> (дата обращения: 15.02.2019).

25. Snyder M., Debono K. A Functional Approach to Attitudes and Persuasion [Электронный ресурс] // In Social Influence: The Ontario Symposium / Eds. M.P. Zanna, J.M. Olson, and C.P. Herman. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1987. Vol. 5. P. 107—125. URL: <https://books.google.ru/books?id=eGMAAwAAQBAJ&lpg=PA76&hl=ru&pg=PA107#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 15.02.2019).
26. Steiner T. An Investigation of Motivational Factors Operative in Prosocial Volunteers // Dissertation Abstracts International. 1975. Vol. 36. № 6B. P. 3130—3131.
27. Titmus R.M. The Gift Relationships: From Human Blood to Social Policy. New York: Vintage, 1971. 339 p.
28. Van Til J. Mixed Motives: Residues of Altruism in an Age of Narcissism // Motivating Volunteers / Ed. L. Moore. Vancouver: Vancouver Volunteer Centre. 1985. P. 243—261.
29. Volunteerism [Электронный ресурс] / J. Franco-Zamudio, C. Peltier, C. Wilson, W. Williford, N. Tenhundfeld // Encyclopedia of Critical Psychology / Ed. T. Teo. New York: Springer Reference, 2014. P. 2068—2072. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4614-5583-7_423.pdf (дата обращения: 12.02.2019).
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. Vol. 18. № 10. P. 826—836. doi:10.1111/j.1559-1816.1988.tb01177.x
31. Williams J.A.Jr., Ortega S.T. The Multidimensionality of Joining // Journal of Voluntary Action Research. 1986. Vol. 15. № 4. P. 35—44. doi:10.1177/089976408601500405
32. Williams R.F. Receptivity to Persons with Mental Retardation: A Study of Volunteer Interest // American Journal of Mental Retardation. 1987. Vol. 92. № 3. P. 299—303.
33. Williams R.M.Jr. Change and stability in values and value systems: A sociological perspective [Электронный ресурс] // Understanding human values/ Ed. M. Rokeach. New York: Free Press, 1979. P. 15—46. URL: https://books.google.ru/books?id=e_b2tCgC4MQC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA15#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 15.02.2019).
34. Wymer W., Riecken G., Yavas U. Determinants of Volunteerism: A Cross-Disciplinary Review and Research Agenda // Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing. 2011. Vol. 4. № 4. P. 3—27. doi:10.1300/J054v04n04_02

Value components in the psychological structure of the personality of a volunteer

Palkin K.A.,

*aspirant, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
pkonstantinanatolevich@mail.ru*

The article analyses the studies on uncovering determinant attributes of the value sphere of people, involved in volunteer work. Conclusions made in the course of the analysis allow us to make an assumption about the significant role of human values as providing the motivational orientation for human behavior during the decision-making about participation in volunteer activities or abandoning it. The results of the author's empirical work are based on mathematical-statistical processing of the data, obtained in the survey of 400 people (including 300 volunteers), using the technique of the «Questionnaire of terminal values» (I.G. Senin). The empirical study confirmed the hypothesis about the existence of statistically significant differences between the individual indicators of the structure of human values of volunteers and people who do not participate in volunteer activities. Further research in this area should continue to specify the differences and identify key values in the personality structure of individuals, in order to ensure the formation of a maximally reliable picture of the collective identity of the modern volunteer.

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

REFERENCES

1. Korneeva E.L. Osnovnye napravleniya issledovaniya volonterskoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Korneyev E.L. The main directions of research volunteering]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru.]*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 131—141. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n1/75666.shtml (Accessed 08.02.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Sorokin P.A. Glavnye tendentsii nashogo vremeni [Elektronnyi resurs] [The main trends of our time]. Moscow: Direkt-Media, 2007. 416 p. Available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=36165> (Accessed 08.02.2019). (In Russ.).
3. Cnaan R.A., Goldberg-Glen R.S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 1991, vol. 27, no. 3, pp. 269—284. doi:10.1177/0021886391273003
4. Cook C.E. Participation in Public Interest Groups. *American Politics Quarterly*, 1984, vol. 12, no. 4, pp. 409—430. doi:10.1177/1532673X8401200402
5. Florin P.E. Jones, Wandersman A. Black Participation in Voluntary Associations. *Journal of Voluntary Action Research*, 1986, vol. 15, no. 1, pp. 65—86. doi:10.1177/089976408601500105
6. Gerard D. What Makes a Volunteer? *New Society*, 1985, vol. 74, no. 8, pp. 236—238.
7. Heidrich K.W. Volunteer's lifestyles: A market segmentation study. Ph.D. dissertation. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, 1988. 217 p.
8. Hobfoll S.E. Personal Characteristics of the College Volunteer. *American Journal of Community Psychology*, 1980, vol. 8, no. 4, pp. 503—506. doi:10.1007/BF00912860
9. Hougland J.G.Jr., Christenson J.A. Voluntary Organizations and Dominant American Values [Elektronnyi resurs]. *Journal of Voluntary Action Research*, 1982, vol. 11, no. 4, pp. 6—26. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089976408201100403> (Accessed 12.02.2019).
10. Killeen J., McCarrey M. Relations of Altruistic Versus Competitive Values, Course of Study, and Behavioral Intentions to Help or Compete. *Psychological Reports*, 1986, vol. 59, no. 2, pp. 895—898. doi:10.2466/pr0.1986.59.2.895
11. King A.E.O.I. Volunteer Participations: An Analysis of the Reasons People Give for Volunteering. *Dissertation Abstracts International*, 1984, vol. 45, no. 5, pp. 1528—1528.
12. Lafer B.H. Predicting Performance and Persistence in Hospice Volunteers. *Psychological reports*, 1989, vol. 65, pp. 467—472.
13. Mahoney J., Pechura C. Values and Volunteers: Axiology of Altruism in a Crisis Center. *Psychological Reports*, 1980, vol. 47, no. 3, pp. 1007—1012. doi:10.2466/pr0.1980.47.3.1007
14. Manzer L. Charitable Health Organization Donor Behavior: An Empirical Study of Value and Attitude Structure. Ph.D. Oklahoma State University, 1974.
15. McClintock Ch.G., Scott T.A. Social Value Orientation and Helping Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 1989, vol. 19, no. 4, pp. 353—362. doi:10.1111/j.1559-1816.1989.tb00060.x
16. Okun M., Eisenberg N. Motives and Intent to Continue Organizational Volunteering Among Residents of a Retirement Community Area. *Journal of Community Psychology*, 1992, vol. 20, no. 3, pp. 183—187. doi:10.1002/1520-6629(199207)20:3<183::AID-JCOP2290200302>3.0.CO;2-O

17. Okun M.A. The Relation Between Motives for Organizational Volunteering and the Frequency of Volunteering by Elders. *The Journal of Applied Gerontology*, 1994, vol. 13, no. 2, pp. 115—126. doi:10.1177/073346489401300201
18. Omoto A., Snyder M. AIDS Volunteers and Their Motivations: Theoretical Issues and Practical Concerns. *Nonprofit Management & Leadership*, 1993, vol. 4, no. 2, pp. 157—176. doi:10.1002/nml.4130040204
19. Omoto A., Snyder M. Basic Research in Action: Volunteerism and Society's Response to AIDS. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1990, vol. 16, no. 1, pp. 152—165. doi:10.1177/0146167290161011
20. Pinker R. *The Idea of Welfare*. London: Heinemann, 1979. 240 p.
21. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. 214 p.
22. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press, 1973. 438 p.
23. Rubin A., Thorelli I. Egoistic Motives and Longevity of Participation by Social Service Volunteers. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 1984, vol. 20, no. 3, pp. 223—235. doi: 10.1177/002188638402000303
24. Smith D.H. Altruism, Volunteers, and Volunteerism [Elektronnyi resurs]. *Journal of Voluntary Action Research*, 1981, vol. 10, pp. 21—36. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089976408101000105> (Accessed 15.02.2019).
25. Snyder M., Debono K. A Functional Approach to Attitudes and Persuasion [Elektronnyi resurs]. In *Social Influence: The Ontario Symposium M.P. Zanna, J.M. Olson, and C.P. Herman (eds.)*, 1987, vol. 5, pp. 107—125. Available at: <https://books.google.ru/books?id=eGMAAAwAAQBAJ&lpg=PA76&hl=ru&pg=PA107#v=onepage&q&f=false> (Accessed 15.02.2019).
26. Steiner T. An Investigation of Motivational Factors Operative in Prosocial Volunteers. *Dissertation Abstracts International*, 1975, vol. 36, no. 6B, pp. 3130.
27. Titmus R.M. *The Gift Relationships: From Human Blood to Social Policy*. New York: Vintage, 1971. 339 p.
28. Van Til J. Mixed Motives: Residues of Altruism in an Age of Narcissism. In *Motivating Volunteers L. Moore (ed.)*. Vancouver: Vancouver Volunteer Centre, 1985. pp. 243—261.
29. Volunteerism [Elektronnyi resurs]. J. Franco-Zamudio, C. Peltier, C. Wilson, W. Williford, N. Tenhundfeld (eds). In *Encyclopedia of Critical Psychology T. Teo (ed.)*. New York: Springer Reference, 2014, pp. 2068—2072. Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4614-5583-7_423.pdf (Accessed 12.02.2019).
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, vol. 18, no. 10, pp. 826—836. doi:10.1111/j.1559-1816.1988.tb01177.x
31. Williams J.A.Jr., Ortega S.T. The Multidimensionality of Joining. *Journal of Voluntary Action Research*, 1986, vol. 15, no. 4, pp. 35—44. doi:10.1177/089976408601500405
32. Williams R.F. Receptivity to Persons with Mental Retardation: A Study of Volunteer Interest. *American Journal of Mental Retardation*, 1987, vol. 92, no. 3, pp. 299—303.
33. Williams R.M.Jr. Change and stability in values and value systems: A sociological perspective [Elektronnyi resurs]. In *Understanding human values M. Rokeach (ed.)*. New York: Free Press, 1979, pp. 15—46. Available at: https://books.google.ru/books?id=e_b2tCgC4MQC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA15#v=onepage&q&f=false (Accessed 15.02.2019).
34. Wymer W., Riecken G., Yavas U. Determinants of Volunteerism: A Cross-Disciplinary Review and Research Agenda. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 2011, vol. 4, no. 4, pp. 3—27. doi:10.1300/J054v04n04_02

КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ

BRIEF MESSAGE

Возможна ли культурно-историческая парадигма в психологии образования при глобализации? (Опыт Африки)

Сулейманян А.Г.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра Педагогической психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
andranikhr@gmail.com

Для цитаты:

Сулейманян А.Г. Возможна ли культурно-историческая парадигма в психологии образования при глобализации? (Опыт Африки) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 92—96. doi: 10.17759/jmfp.2019080110

For citation:

Suleimanian A.G. Can the cultural-historical paradigm of educational psychology exist in the globalized world? (The experience of Africa) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 92—96. doi: 10.17759/jmfp.2019080110 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

В сентябре 2017 г. в ЮАР в городе Дурбане состоялся первый Всеафриканский Психологический Конгресс. На Конгрессе присутствовали психологи из подавляющего большинства стран Африки за исключением самых бедных стран, а также приглашенные коллеги из США, Европы, Азии и Австралии. Это событие получило оценку научного сообщества как значительное по ряду причин.

Во-первых, основной задачей этого первого Всеафриканского Конгресса выступила «индигенизация» психологии, то есть включение богатого психолого-педагогического наследия африканских народов в систему образования и воспитания, и, во-вторых, своеобразная «деколонизация сознания», заключающаяся в отказе от слепого копирования западной модели.

Заявленный подход имеет определенное сходство с «культурно-исторической парадигмой» отечественной психологии, хотя с идеями Л.С. Выготского и Н.Я. Данилевского в Африке почти не знакомы, а трактовка многих положений педагогической психологии носит весьма оригинальный характер.

Участники Конгресса пытались не просто анализировать специфику африканского «культурно-исторического типа», но и задавались вопросом о том, позволяет ли современная парадигма в психологии, принятая на Западе (и уже в России), исследовать сложные вопросы, не является ли она тормозом на пути развития психологической науки, сводится ли научный метод к количественным методам и позитивизму? Является ли этот путь универсальным?

Оригинальный методологический доклад на эту тему был прочитан Д. Мери, ряд положений которого имеет непосредственное отношение к проблемам современной психологии, образования и обучения.

В современной парадигме, на его взгляд, доминируют два подхода — позитивистский и социальный конструктивизм. Оба подхода основаны на позитивистской концепции количественного измерения психологических феноменов. Поэтому необходим новый подход, снимающий эти противоречия, который он предлагает назвать «натуралистическим реализмом» [5].

Знакомство с принципами «индигенизации» психологии, обсуждавшейся на конгрессе, подтвердило имеющиеся в литературе сведения о том, что психологические знания в Африке существовали с древних времен и страны Африки имеют богатый опыт в этой сфере, заново «открытый» в школе «психодрамы». В частности, Французский путешественник Ле Барбье рассказывает о том, что он был свидетелем излечения на Мадагаскаре от болезни «Bilo» — странной и непонятной болезни, которую, тем не менее, успешно лечат в течение двух недель. Пациентами являются личности, находящиеся в состоянии перманентной тревоги или возбуждения. Местный лекарь решает в какой день состоится так называемый ритуал «коронации». Главным лицом церемонии является сам пациент, которого окружающие называют королем, в то время как члены его семьи составляют «свиту», а остальные жители деревни — подданных. Ритуал исцеления начинается с облачения больного в роскошные одеяния, а «свита» и «подданные» оказывают ему все возможные знаки почтения и уважения. Дважды в день для него исполняются песни и танцы, к которым он может присоединиться, если пожелает. Эта своеобразная «психодрама» обычно продолжается чуть более двух недель и всегда заканчивается полным исцелением [4].

«Декolonизация сознания» как вторая по важности задача Конгресса анализировалась с точки зре-

ния несходства образовательных моделей африканских стран с принятыми на Западе. Свойственные системе образования в странах Африки замедленный темп в усвоении знаний и специфические трудности в обучении, по мнению участников Конгресса, часто вызваны копированием североамериканских или европейских образовательных моделей, совершенно не соответствующих «культурно-историческому типу» африканских сообществ. Об этом, в частности, размышляет М. Коул в классическом труде «Культура и мышление». Он обращает внимание на то известное обстоятельство, что у многих народов Африки «научение и обучение почти всегда входят в качестве составной части в саму совершаемую деятельность... дети учатся, наблюдая. Обучение путем наблюдения противопоставляется обучению, совершающемуся главным образом при помощи языка. Он цитирует высказывание Дж. Мида о том, что в «...традиционных обществах взрослые...редко выражают те или иные умения в словах или в правилах — вместо этого они показывают, что нужно делать» [1].

Недооценка культурного контекста, например, вызывает значительные трудности в обучении африканских школьников детей арифметике, когда во многих африканских странах под эгидой ЮНЕСКО создавались школы для ликвидации безграмотности. За основу были взяты аналогичные учебники для школ США и некоторых европейских стран. И дети не могли усвоить поначалу такие теоретические понятия, как «мера», «число» или «количество». Однако, помогая родителям при сборе урожая или в торговле на рынке они очень успешно решали все задачи, связанные с «мерой», «числом» или «количеством», когда они были представлены наглядно: две корзины сорго можно обменять на кувшин молока или количество воды надо измерять ведрами.

С этих позиций выступал на Конгрессе Сетс Купер (ЮАР) — президент Международного Союза Психологических Наук, который смог объективировать целый комплекс проблем в своем докладе: «Африканская мечта или ночной кошмар?» [8]. Выступление носило программный характер и было посвящено роли «цеха» психологов в решении многочисленных практических задач африканских обществ. Отсутствие обоснованной теории и неумение решать практические задачи в африканских странах, переживающих системный кризис, приведет, по его мнению, психологию ко внутреннему «тупику» и уже сейчас порождает тенденциозность. С его точки зрения, необходимы глубокие преобразования, чтобы «флаг психологии был поднят высоко» [2].

Проблеме «индигенизации» обучения, которое по мнению наших африканских коллег будет способствовать и преодолению трудностей в обучении был посвящен специальный симпозиум: «Indigenizing psychology education and training in the majority world: perspectives from Africa» (индигенизация психологии образования и обучения в мире: перспективы из Африки).

Суть доклада С. Оппонга (Гана) состояла в идее продвижении «деколонизации психологии образования в Африке». Докладчик полагает, что при обучении школьников и студентов в современной Африке очень часто не обращаются к богатым традициям африканских народов и опираются на западную парадигму. И это создает значительные трудности при решении практических психолого-педагогических проблем по причине существенных межкультурных различий. Он считает, что изучение истории психологии в Африке будет способствовать «деколонизации сознания» психологов образования [8].

Выступление Г. Эйю (Уганда) было посвящено методологической проблеме: какой должна быть педагогическая психология в Африке в XXI веке? Очень важной проблемой, требующей решения, является то, что современные выпускники школ испытывают значительные трудности при решении творческих задач. И в этом повинна система обучения, которая не развивает у учащихся критическое мышление и умение решать нестандартные задачи. Поэтому обучение школьных учителей и преподавателей вузов следует реформировать, чтобы сами носители знания обладали вышеуказанными качествами и могли развить эти способности у своих подопечных [3].

Суть выступления Б. Нсаменанга (Камерун) с докладом «Психология образования и обучения в контексте индигенизации психологии» сводилась к анализу причин, по которым «индигенизация» образования является крайне актуальной задачей. Самая важная из них состоит в том, что традиционное знание («indigenous knowledge») предшествует и определяет научные знания. Это, на наш взгляд, очень важная тема для размышления и понимания того, в какой степени повседневная культура определяет развитие науки.

Другие проблемы, требующие решения, вызваны бедностью, только усиливающийся по причине системного кризиса либерального капитализма, что приводит к появлению большого числа «уязвимых детей» (vulnerable children), и это, по мнению африканских коллег, вызывает значительные трудности в обучении [7].

В частности, об итогах своей работы с уязвимыми детьми рассказал Д. Пиллей (ЮАР). Используя качественные методы, он исследовал их жизненный опыт, прежде всего, в образовании. Он пришел к выводу, что западные концепции обучения и развития не могут быть успешно применены в самых бедных регионах Африки для решения проблем в обучении и социализации детей. Поэтому необходима очень прочная и обоснованная интеграция евроцентристских теорий в сфере психологии образования с практикой в Африке [10].

Очень интересный и эмоциональный доклад, тем не менее выдержанный в академическом стиле, представила Й. Миваньи (Нигерия). В течение многих лет она занимается как исследованиями, так и практической работой по развитию креативности у детей-сирот. Ее позиция состоит в том, что с точки зрения психологии образования нет убедительных оснований делить детей

на «одаренных» и «серых», тем более на ранних стадиях обучения. Творческое начало есть в каждом ребенке и задача психологов и педагогов диагностировать, в какой области ребенок обладает талантом, а затем создать условия для его развития. Один из методов — уйти от механической модели обучения и побудить ребенка к самостоятельной активности. Для диагностики успешности развития креативности она использует тест «Сравнение похожих рисунков» (The Matching Familiar Figures Test, MFFT). Ее исследование — интересный пример синтеза западной и африканской парадигм, что, по-видимому, и должно определять будущее развитие психологической науки в этом регионе. Она выразила сомнение в необходимости абсолютной «индигенизации», которая, по ее мнению, неминуемо приведет к «сектантству», равно как «слепая» вестернизация неизбежно ведет к «макдональдизации» образования и науки [6]. Заслуживают упоминания и два доклада, посвященные некоторым аспектам успешности деятельности в академической среде.

М. Феко (Ботсвана) представила материалы эмпирического исследования о буллинге в образовательных учреждениях и предложила практические методики реализации стратегии «когнитивной адаптации» для повышения устойчивости к стрессу в процессе обучения [9].

Содержательным и острым было выступление приглашенного докладчика А.Томпсон (Багамские острова) об «интернационализации психологии образования и обучения» и необходимости «расширения дис-

курса». Следует остановиться на двух тезисах этого выступления. Во-первых, утверждении, что интернационализация психологии образования и обучения (РЕТ) становится основным направлением по созданию всемирной психологической науки. Это закономерный процесс в современных условиях глобализации и остановить эту тенденцию невозможно. Но проблема состоит в том, что эта всеобщая наука, по мнению докладчика, основана почти исключительно на западной модели и достижения психологии в других «культурно-исторических типах» в этой концепции практически не представлены. Поэтому, — и это второй важный тезис этого выступления — необходимо, чтобы в эту международную и глобальную систему «психологии образования и обучения» (РЕТ) были включены концепции и достижения всех культур со всех концов мира [11].

В заключение хотел бы отметить, что творческая и даже временами веселая обстановка способствовала быстрому сближению участников, чему немало способствовала отличная организация. Это открывало широкие возможности для плодотворного профессионального обсуждения самых интересных тем нашей сложной науки. Хотелось бы, чтобы российские психологи чаще встречались со своими коллегами из других стран и континентов, поскольку, как очень мудро писал А. де Сент-Экзюпери, значительная часть жизни которого прошла в Африке: «самая большая роскошь — это роскошь человеческого общения».

Автор благодарит Наталию Александровну Григорьеву — магистра зарубежного регионоведения (РАНХиГС и Университет Пари Нантер) за перевод источника: *Le Barbier C. Notes sur la pays der Bara-Imamono / Bulletin de L'Academie malgache. Nouvel serie, III.1906-1917. P. 63—162.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М.: Прогресс, 1977. 264 с.
2. Cooper S. The African dream or nightmare? [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 24—24. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
3. Ejuu G. Using questions to answer questions [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18-21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 24—24. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
4. *Le Barbier C. Notes sur la pays der Bara-Imamono // Bulletin de L'Academie malgache. Nouvel serie, III. 1906—1917. P. 63—162.*
5. Maree D. Realism in psychological science [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18-21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 24—24. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
6. Mivanyi Y. Creativity and methods of teaching at Orphanages and IDC centers in Nigeria [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18-21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 104—104. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
7. Nsamenang B. Psychology education and training in the context of indigenous psychologies [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 41—42. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).

8. *Oppong S.* Indigenizing psychology in Africa through historical studies [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18-21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 40—41. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
9. *Pheko M.* Theory of Cognitive Adaptation: A Powerful Buffer against those with Legitimate Right and Power to Bully Subordinates [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18-21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 17—17. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
10. *Pillay J.* Challenges psychologists face working with vulnerable children in Africa: Integration of theory and Practice [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 104—104. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
11. *Thompson A.* Internationalizing Psychology Education and Training: The Need to Broaden the Discourse [Электронный ресурс] // Psychology for Society: 1st Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 95—95. URL: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).

Can the cultural-historical paradigm of educational psychology exist in the globalized world? (The experience of Africa)

Suleimanian A.A.,

candidate of psychological sciences, assistant professor, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, andranikhr@gmail.com

The author thanks Natalia Alexandrovna Grigorieva — Master of transregional studies (Russian Academy of National Economy and Public Administration and University Paris-Nanterre) for translation of the source by Le Barbier C. Notes sur la pays der Bara-Imamono. *Bulletin de L'Academie malgache. Nouvelserie*, III, 1906—1917, pp. 63—162.

REFERENCES

1. Koul M., Skribner S. Kul'tura i myshlenie [Culture and Thought]. Moscow: Progress, 1977. 264 p.
2. Cooper S. The African dream or nightmare? [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 24—24. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
3. Ejuu G. Using questions to answer questions [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 24—24. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
4. Le Barbier C. Notes sur la pays der Bara-Imamono [Elektronnyi resurs]. *Bulletin de L'Academie malgache. Nouvel serie, III*. 1906—1917. P. 63—162.
5. Maree D. Realism in psychological science [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 24—24. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
6. Mivanyi Y. Creativity and methods of teaching at Orphanages and IDC centers in Nigeria [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 104—104. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
7. Nsameng B. Psychology education and training in the context of indigenous psychologies [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 41—42. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
8. Oppong S. Indigenizing psychology in Africa through historical studies [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 40—41. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
9. Pheko M. Theory of Cognitive Adaptation: A Powerful Buffer against those with Legitimate Right and Power to Bully Subordinates [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 17—17. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
10. Pillay J. Challenges psychologists face working with vulnerable children in Africa: Integration of theory and Practice [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 104—104. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).
11. Thompson A. Internationalizing Psychology Education and Training: The Need to Broaden the Discourse [Elektronnyi resurs]. *Psychology for Society: Ist Pan-African Psychology Congress: Durban, south Africa 18—21 September 2017: Abstracts Booklet*. Durban: Inkosy Albert Luthuli International Convention Centre, 2017. P. 95—95. Available at: <https://www.psyssa.com/wp-content/uploads/2018/09/PAPU-Durban-abstracts-21-September-2017.pdf> (Accessed 21.03.2019).

Наши авторы

Адаскина Анна Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
aadaskina@mail.ru

Воронкова Инна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
voronkovaiv@mgppu.ru

Гуружапов Виктор Александрович — доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
gurugapovva@mgppu.ru

Дедова Ольга Витальевна — старший преподаватель, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
olgadedova2007@gmail.com

Иволина Татьяна Викторовна — старший преподаватель, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ivolina-tatyana@yandex.ru

Исаев Евгений Иванович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
eiisaev@yandex.ru

Косарецкий Сергей Геннадьевич — кандидат психологических наук, директор центра социального-экономического развития школы Института Образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
skosaretski@hse.ru

Круковская Оксана Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
okruk@bk.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович — кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

Михайлова Александра Михайловна — аналитик центра социального-экономического развития школы Института Образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
amikhailova@hse.ru

Палкин Константин Анатольевич — соискатель, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
pkonstantinanatolevich@mail.ru

Савицкая Наталья Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
n.sawa@yandex.ru

Санина Светлана Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
saninasp@mgppu.ru

Сулейманян Андраник Грантович — кандидат психологических наук, доцент, кафедра Педагогической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
andranikhr@gmail.com

Фомиченко Анна Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный университет (ФГБОУ ВО ОГУ), Москва, Россия,
anzitadel@mail.ru

Хаперская Анна Юрьевна — Ph.D в области психологии и образовательных исследований Первого Римского Университета «Ла Сапиенца», Рим, Италия; специалист по УМР, факультет «Психология Образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
a.khaperskaya@gmail.com

Шенсин Джейда — докторант Первого Римского Университета «Ла Сапиенца», Рим, Италия,
seyda.sensin@uniroma1.it

Шиленкова Людмила Николаевна — преподаватель кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
shilenkovaIn@mgppu.ru

Our authors

Adaskina Anna Anatol'evna — candidate of psychological sciences, associate professor, at the chair of educational psychology, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *aadaskina@mail.ru*

Voronkova Inna Viktorovna — candidate of pedagogical sciences, associate professor educational psychology Department, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *voronkovaiv@mgppu.ru*

Guruzhapov Viktor Aleksandrovich — doctor of psychological sciences, professor, head of chair of educational psychology, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *gurugapovva@mgppu.ru*

Dedova Olga Vital'evna — assistant professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *olgadedova2007@gmail.com*

Ivolina Tat'yana Viktorovna — assistant professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *ivolina-tatyana@yandex.ru*

Isaev Evgeni Ivanovich — doctor of psychological sciences, professor, professor of the department of educational psychology, Moscow state University of psychology and education, Moscow, Russia, *eiisaev@yandex.ru*

Kosaretsky Sergey Gennadievich — candidate of psychological sciences, Director of the Center for school social and economic development, Institute of education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, *skosaretski@hse.ru*

Krukovskaya Oksana Aleksandrovna — candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, *okruk@bk.ru*

Lubovsky Dmitry Vladimirovich — candidate of psychological sciences, professor at the chair of educational psychology, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *lubovsky@yandex.ru*

Mikhailova Aleksandra Mikhailovna — analyst, Center for school social and economic development, Institute of education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, *amikhailova@hse.ru*

Palkin Konstantin Anatolevich — aspirant, department of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *pkonstantinanatolevich@mail.ru*

Savitskaya Natalia Vasilyevna — candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, *n.sawa@yandex.ru*

Sanina Svetlana Petrovna — candidate of pedagogical sciences, associate professor at the chair of educational psychology, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *saninasp@mgppu.ru*

Suleimaniy Andranik Grantovich — candidate of psychological sciences, assistant professor department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *andranikhr@gmail.com*

Fomichenko Anna Sergeevna — candidate in Psychology, associate professor, Orenburg State University, Orenburg, Russia, *anzitadel@mail.ru*

Khaperskaya Anna Yur'evna — Ph.D. in Social Psychology and Educational Research at «Sapienza» University of Rome, Italy, specialist in training activity and methodological work, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *a.khaperskaya@gmail.com*

Şensin Ceyda — Ph.D. candidate in Social Psychology and Educational Research at «Sapienza» University of Rome, Rome, Italy, *ceyda.sensin@uniroma1.it*

Shilenkova Lyudmila Nikolaevna — faculty member, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *shilenkova@mgppu.ru*