

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **6**

2019



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2019 • Том 24 • № 6

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Психология образования

Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ШКОЛЕ И УЧЕНИИ В РАЗНЫХ
ГРУППАХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 5

Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б.

ОЦЕНКА ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ
ЭТАПЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 16

Ульянина О.А.

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ 28

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 38

Психология развития

**Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Шведовская А.А., Морозова И.Г.,
Ефремова Е.В., НгуэнТ.Х, Нгуэн Т.Л.**

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗНАЧИМОГО ВЗРОСЛОГО С РЕБЕНКОМ
РАННЕГО ВОЗРАСТА В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ 47

Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В СВЯЗИ С ГОТОВНОСТЬЮ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ 63

Лебедева Н.В., Вилкова К.А.

ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ
ПО МАТЕМАТИКЕ: СВЯЗЬ С САМООЦЕНКОЙ И ИНТЕРЕСОМ 74

Расходчикова М.Н., Сачкова М.Е.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ
И ИХ ГОТОВНОСТИ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 85

Educational Psychology

Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A.,
 SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT SCHOOL AND LEARNING
 IN DIFFERENT GROUPS OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS 5

Davydova E.Yu., Sorokin A.B.
 ASSESSMENT OF LIFE COMPETENCIES IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS 16

Ulyanina O.A.
 THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL
 TRAINING OF POLICE OFFICERS 28

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.
 SPECIAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR THE INCLUSIVE
 EDUCATIONAL PROCESS 38

Developmental Psychology

Galasyuk I.N., Shinina T.V., Shvedovskaya A.A., Morozova I.G.,
Efremova E.V., Nguyen T.H., Nguyen T.L.
 INTERACTION BETWEEN SIGNIFICANT ADULT AND TODDLER
 IN RUSSIA AND VIETNAM 47

Golovey L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A.
 PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF HIGH SCHOOL STUDENTS
 IN RELATION TO THEIR READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION 63

Lebedeva N.V., Vilkova K.A.
 MEASURING MATH EDUCATIONAL OUTCOMES AMONG FIFTH GRADERS:
 ASSOCIATION WITH SELF—CONCEPT AND INTEREST 74

Raskhodchikova M.N., Sachkova M.Ye.
 INTERRELATION OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS
 AND THEIR WILLINGNESS FOR VOLUNTEER ACTIVITY 85

Уважаемые читатели!

Представляем последний в 2019 году выпуск журнала. Как обычно, в выпуске представлены рубрики, посвященные психологии образования и развития.

В рубрике «Психология образования» представлены результаты эмпирического исследования социальных представлений о школе и учебе у школьников, их учителей и родителей, проведенного в 2018/2019 учебном году; описан метод оценки сформированности жизненных компетенций у учащихся на уровне начального образования; раскрываются правовые, организационно-методические и содержательные аспекты Концепции психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников ОВД в ведомственных вузах; анализируются ключевые принципы, лежащие в основе идеи инклюзии и практики инклюзивного образования.

В рубрике «Психология развития» представлены результаты исследования взаимосвязей между самооценкой, интересом и образовательными достижениями у пятиклассников по математике; на примере учащихся 9—11 классов общеобразовательных школ показана роль психоэмоционального благополучия в решении проблем профессионального самоопределения; на выборке студентов выявлены психологические особенности студентов, готовых и не готовых к участию в волонтерской деятельности. Для психологов, интересующихся психологией раннего детства, будут интересны результаты исследования взаимодействия значимого взрослого с ребенком раннего возраста.

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

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

Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса

Толстых Н.Н.*,

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

Тер-Аванесова Н.В.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
79262271531@yandex.ru

Черняк Н.А.***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
vipgood@rambler.ru

Представлены результаты эмпирического исследования социальных представлений о школе и учебе у основных участников современного образовательного процесса: самих школьников, их учителей и родителей. В работе, проведенной в 2018/2019 учебном году, приняли участие 480 подростков, учеников 5—11 классов нескольких московских общеобразовательных школ, их родители (145 человек) и учителя (147 человек). Для выявления социальных представлений респондентам предлагалось написать последовательно по пять ассоциаций на следующие слова: «школа» (для подростков), «школа моего детства» и «современная школа» (для учителей и родителей), «учеба» и «ЕГЭ» (для всех групп участников). В логике теории «ядра и периферии» полученные по каждой из групп участников исследования ассоциации были подвергнуты прототипическому анализу (по П. Вержесу). Проверилась гипотеза о различии социальных представлений о школе и учебе в разных группах участников образовательного процесса. Социальные представления

Для цитаты:

Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 5—15. doi: 10.17759/pse.2019240601

* Толстых Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: nnvt@list.ru

** Тер-Аванесова Наталья Владимировна, магистрант факультета социальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: 79262271531@yandex.ru

*** Черняк Наталья Андреевна, магистрант факультета социальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: vipgood@rambler.ru

исследованных групп, так или иначе различающиеся, когда речь идет о школе или учебе, оказались близкими, когда были проанализированы ассоциации к слову «ЕГЭ»: кроме часто встречающейся констатирующей (и в этом смысле эмоционально нейтральной) ассоциации «тест», остальные имели отрицательную эмоциональную, оценочную окраску.

Ключевые слова: социальные представления, школа, учеба, ЕГЭ, под-
ростки, учителя, родители.

Введение

Социальный институт школы был и остается важнейшим институтом образования, развития личности представителей подрастающего поколения, их «восхождения к социальной зрелости» (А.В. Петровский). Он изменялся в течение всего периода своего существования [3] и продолжает трансформироваться в настоящее время под влиянием тектонической перестройки всей социокультурной ситуации в нашей стране, бурного развития технологий во всем мире, цифровизации всей жизни современного человека. Все более отчетливо заметно, что школа начинает занимать иное место в жизни общества, играть другую роль даже по сравнению с относительно недавним прошлым. Эти объективные процессы отражаются и в субъективных представлениях современных людей о школе и учении. Эффективным способом изучения содержания и динамики отношения к школе и учению может быть исследование социальных представлений (СП).

Понятие «социальное представление» было введено французским психологом С. Московиси [14; 15], в трактовке которого СП — это «особая форма коллективного знания, социально сконструированного, разделяемого индивидами, входящими в сообщество, и служащего для повседневного практического применения» [6, с. 379].

Существуют различные подходы к анализу и понятию, и самого феномена СП [см. 4; 5; 6]. Поскольку изложенное ниже эмпирическое исследование выполнено в рамках одного из этих подходов — структурного, кратко остановимся именно на нем. Такой подход к исследованию СП предложил в начале 70-х годов прошлого века французский социальный психолог Жан-Клод Абрик [13]. Сегодня это

направление является весьма распространенным, не в последнюю очередь благодаря тому, что позволяет успешно операционализировать понятие СП, предоставляя тем самым широкие возможности для проведения эмпирических исследований. Теория Ж.-К. Абрика, называемая нередко теорией «ядра и периферии», предлагает выделять в структуре социального представления, с одной стороны, его «ядро», которое составляют те идеи, содержательные элементы СП, которые отражают коллективную память той или иной группы, общности, которые устойчивы и разделяются большинством группы, а с другой — «периферическую зону», отражающую не единство группы, а, напротив, ее гетерогенность, многообразие идей и представлений ее членов; эта зона изменчива, противоречива, чувствительна к актуальному контексту ее существования, выполняя тем самым функции адаптации к реальностям сегодняшней жизни и защиты «ядра».

Метод исследования

В проведенном нами исследовании для анализа СП была использована разработанная Пьером Вержесом в рамках указанного выше структурного подхода техника прототипического анализа [16], которая состоит в следующем.

Совокупность индивидуальных представлений членов группы о том или ином явлении (феномене, событии, абстрактной категории и т.п.), которая складывается, например, из набора свободных ассоциаций к слову, выражающему это явление, делится на четыре области (зоны).

В I область (ядро) попадают содержательные элементы (например, ассоциации), отвечающие двум требованиям. Первое — частота, с которой они встречаются в данной группе.

Для попадания в ядро социального представления этот показатель должен превышать медианное значение по группе. Второе — ассоциация должна упоминаться в первую очередь. Для попадания в ядро ранг упоминания должен быть меньше среднего по группе.

Соотношение этих двух показателей — частоты и ранга — определяет и три другие структурные области социального представления: II (буферная) область (ее элементы имеют низкую частотность и низкий ранг, т.е. упоминаются не часто, но в первую очередь), III (также буферная) область (ее элементы характеризуются высокой частотностью при высоком ранге, т.е. упоминаются часто, но не в первую очередь) и, наконец, IV (периферическая) область, куда попадают элементы, упоминаемые членами группы редко и в последнюю очередь.

Применению техники прототипического анализа П. Вержеса российскими исследователями мы обязаны, прежде всего, работам Т.П. Емельяновой, по существу, открывшей этот метод для российской психологии. Можно в качестве примеров привести целый ряд отечественных исследований, в которых он был с успехом использован [1; 2; 7—12].

Процедура и результаты исследования

Исследование было направлено на проверку гипотезы о различии социальных представлений о школе и учебе в разных группах участников образовательного процесса: учащихся средних и старших классов, их родителей и учителей.

Первая серия проведенного в 2018/2019 учебном году исследования была посвящена изучению **социальных представлений о школе**. Школьникам было предложено написать по 5 ассоциаций к слову «школа». Родителям и учителям — к словам «современная школа» и «школа моего детства».

В этой серии приняли участие 4 группы респондентов: подростки, обучающиеся в 5—7 классах (64 человека); подростки, обучающиеся в 9—11 классах (56 человек) из четырех общеобразовательных школ г. Москвы; родители этих подростков (70 человек) и их учителя (72 человека).

Полученные таким образом материалы были проанализированы с помощью техники прототипического анализа П. Вержеса.

На первом этапе была проведена работа по объединению близких по значению и смыслу ассоциаций в более обобщенные понятия. Например, в понятие «*радость*» были объединены такие ассоциации, как *веселье, восторг, радость, много веселого* и т.п.; в понятие «*знания*» — *уроки, учеба, наука* и т.п.; в понятие «*школьная атрибутика*» — *парта, доска, учебники* и т.п.

На следующем этапе определялась частота упоминания каждого понятия в группе и вычислялась медиана, а также средний ранг каждого понятия, отражающий очередность его упоминания: низкое значение ранга говорит о том, что понятие упоминается респондентами в начале списка ассоциаций. В соответствии с этими показателями выстраивалась состоящая из вышеописанных четырех зон структура СП.

В табл. 1 отражена структура СП о школе у подростков, обучающихся в средних (5—7) и старших (9—11) классах.

Сравнение структуры СП о школе говорит о большей их консолидированности у учащихся 5—7 классов по сравнению со старшеклассниками, о чем свидетельствует разная степень наполненности ядерных и периферических зон в структуре социальных представлений тех и других. По содержанию, однако, они достаточно похожи, если сравнивать между собой каждую из зон.

Обратимся теперь к СП взрослых (родителей и учителей) о школе своего детства (табл. 2).

Первое, что бросается в глаза, — полное отсутствие у взрослых респондентов отрицательно окрашенных ассоциаций (понятий). Напротив, в обеих группах упоминаются *радость, интерес, любовь, уважение*, и в этом ряду особо отметим *желание учиться*, которое совершенно не встречается у современных подростков. Чаше всего, причем в первую очередь, взрослые называют *друзей (одноклассников)*. Понятно, что среди ассоциаций у взрослых встречаются те, которые отражают исчезнувшие реалии (*комсомол, металлолом*

Таблица 1

Структура социальных представлений подростков о школе

Зоны структуры социальных представлений	Ученики 5—7 кл. (n=64)	Ученики 9—10 кл. (n=56)
Ядро I	Знания Друзья, одноклассники Школьная атрибутика Учитель Второй дом Недовольство	Друзья, одноклассники Знания Недовольство Радость
Буферная зона II	Ад Недосып Интерес	Второй дом Ад Неопределенность Интерес Школьная атрибутика
Буферная зона III	Домашние задания Перемена Радость Конкретный урок	Сложно Учитель Недосып Домашние задания ЕГЭ Будущее, ответственность Конкретный урок
Периферия IV	ЕГЭ Оценки Неопределенность Сложно Любовь Школьная форма	Перемена Оценки Спорт Школьная форма Прогулы

Таблица 2

Структура социальных представлений учителей и родителей о школе своего детства

Зоны структуры социальных представлений	Учителя (n=72)	Родители (n=70)
Ядро I	Друзья, одноклассники Радость Знания Учитель Пионеры\комсомол Воспоминания Желание учиться Интерес	Друзья, одноклассники Учитель Радость Школьная атрибутика Интерес Знания
Буферная зона II	Качество образования	Желание учиться
Буферная зона III	Поездки, праздники	Поездки, праздники Воспоминания Уважение Дружба Макулатура\металлолом
Периферия IV	Спорт Школьная форма Труд Выпускной Букварь Уважение Любовь Волнение	Труд Детство Школьная форма Класс Каникулы Спорт Любовь

и пр.). В ядре у обеих групп респондентов оказываются *учитель* (у современных подростков это характеризует только ядро СП 5—7-классников), *интерес*, *желание учиться*. Отметим также ассоциацию *качество образования*, которую упоминают учителя, пусть она и оказывается в буферной зоне. Обращает на себя внимание близость СП о школе своего детства у взрослых к СП о школе у современных подростков.

Но если мы рассмотрим СП учителей и родителей о современной школе, то увидим иную картину (см. табл. 3).

Эти СП у учителей и родителей различаются между собой и отличаются от СП о

школе у подростков. Их разброс значительно больше у родителей (что понятно, учитывая принадлежность последних к одной профессиональной сфере — педагогической), но по эмоциональной окраске ассоциаций в обеих группах мы видим картину схожую и при этом значительно менее радужную, чем та, которая характеризует СП взрослых респондентов о школе своего детства.

Перейдем к рассмотрению **социальных представлений об учебе**. Их анализу была посвящена вторая серия исследования. Выборку в этой серии составили 360 респондентов: 210 школьников (101 учащийся 5—6 классов и 109 учащихся 10—11 классов), их роди-

Таблица 3

Структура социальных представлений учителей и родителей о современной школе

Зоны структуры социальных представлений	Учителя (n=72)	Родители (n=70)
Ядро I	Компьютер ЕГЭ Высокий темп Нагрузка, завышенные требования Учеба Стресс Дети, ученики Пустота	Новые технологии Компьютер, интернет Стресс
Буферная зона II	Беззащитность Интернет Самостоятельность Печаль	Знания Учитель Методы обучения Кружки Много ненужного Друзья, одноклассники Родители
Буферная зона III	Тесты, рейтинг Родители Неорганизованность	Проекты (олимпиады) Нагрузка, завышенные требования ЕГЭ Неорганизованность Высокий темп Оценки Гаджеты Перспектива развития
Периферия IV	Работа Перспектива развития Претензии к администрации Снижение статуса профессии Ребенку не рады Слабая программа Деньги	Интернет Репетиторы Школьная форма Отношение к ученикам

тели (75 человек) и учителя (75 человек) из тех же школ, что и в первой серии. Респондентам всех четырех групп предлагалось написать по пять ассоциаций к словам «учеба» и «ЕГЭ».

Обработка полученных материалов проводилась так же, как и в первой серии.

СП об учебе у школьников, учителей и родителей учащихся достаточно сильно различаются. При этом максимально от трех других групп респондентов отличаются СП старшеклассников. Особенно выделяется ядро СП, представленное шестью понятиями, из которых два по содержанию эмоционально нейтральны и связывают *знания* и *будущее*, а четыре — эмоционально негативные (*усталость*, *стресс*, *сложно*, *скучно*).

Кажется парадоксальным, но ни у подростков, ни у их родителей, ни у учителей на слово «учеба» не было ассоциации *ЕГЭ*, хотя они встречались как ассоциации к слову «современная школа», входя у учителей в ядро СП,

а у родителей — в III буферную зону. У подростков, даже у старшеклассников, казалось бы, столь озабоченных сдачей ЕГЭ, таких ассоциаций не было и к слову «школа». Поэтому во второй серии мы предложили респондентам написать по пять ассоциаций к аббревиатуре «ЕГЭ». Результаты представлены в табл. 5.

Мы видим, что если СП об учебе у учеников, родителей и педагогов во многом различны, то в СП о ЕГЭ много общего. И нельзя не заметить, что практически все общие для разных групп респондентов ассоциации имеют негативную окраску.

Обсуждение результатов

СП подростков о школе не слишком различаются у учащихся средней и старшей школы. Сердцевину их ядра составляют понятия «*друзья*», «*одноклассники*». Стоит обратить на это внимание в свете достаточно распространенных мнений о том, что, возможно, в

Таблица 4

Структура социальных представлений об учебе у подростков, их родителей и учителей

Зоны структуры социальных представлений	Ученики 5—6 кл. (n=101)	Ученики 10—11 кл. (n=109)	Учителя (n=75)	Родители (n=75)
Ядро I	Знания Сложно Домашнее задание Интерес Оценки	Знания Сложно Стресс Будущее Скука Усталость	Интерес Сложно Будущее Знания	Знания Уроки Школа Ответственность
Буферная зона II	Будущее Школа Скука	Домашнее задание Школа	Урок Нежелание учиться Школа Ученики Усталость Поиск информации	Домашнее задание Сложно Стресс Родительские собрания Ленин
Буферная зона III	Дружба Уроки Школьная атрибутика Контрольные работы	Интерес Дружба Уроки Усердие	Ответственность Учитель Школьная атрибутика Дружба Работа	Школьная атрибутика Учитель Дружба Интерес Будущее
Периферия IV	Стресс Учитель Усердие Недосып Усталость Запоминание	Оценки Школьная атрибутика Контрольные работы Недосып Запоминание Учитель	Конференции Оценки ФГОС	Оценки Контрольные работы Обязанность Усталость

ближайшем будущем институт школы перестанет быть ключевым в процессе получения образования: дескать, намного эффективнее можно обучаться посредством интернета, который позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию, предоставить практически неограниченный доступ к информации, сформировать оптимальный круг онлайн-общения и т.п. Но, как видим, для современного школьника школа — это, в первую очередь, место, где у тебя есть друзья и одноклассники, место общения со сверстниками. А взрослым часто кажется, что для современных детей, не отрывающихся от своих гаджетов, это уже не важно. В этом смысле СП о школе у подростков очень похоже на СП взрослых (учителей и родителей) о школе своего детства, где вновь первая и самая частая ассоциация — *друзья и одноклассники*. Понятно, что у подростков ассоциации к слову «школа» не столь идилличны, как у взрослых

к словам «школа моего детства», где так много нежной ностальгии. Представления подростков достаточно амбивалентны, в них *радость и недовольство* оказываются соседними в структуре, а критичность с возрастом растёт, но в любом случае школа в свете их СП связана и со знаниями, и с учителем. Для многих, особенно тех, кто помладше, школа — это второй дом.

СП о современной школе у взрослых (и у родителей, и у учителей) практически не содержат ассоциации, которые были бы окрашены эмоционально положительно. Напротив, они изобилуют отрицательными, тревожными понятиями: *стресс, нагрузка, завышенные требования, пустота, высокий темп, неорганизованность, много ненужного, слабая программа* и т.п. В СП обеих групп взрослых респондентов мы обнаруживаем понятия, которых вообще нет у подростков. Это такие понятия, как *интернет, гаджеты, компьютер,*

Таблица 5

Социальные представления о ЕГЭ у учеников, их родителей и учителей

Зоны структуры социальных представлений	Ученики 5—6 кл. (n=101)	Ученики 10—11 кл. (n=109)	Учителя (n=75)	Родители (n=75)
Ядро I	Тест Стресс Сложно Нервотрепка Слежка	Тест Сложно Бесмысленность	Тест Стресс Нервотрепка Плохо Слежка Натаскивание	Тест Стресс Нервотрепка Бесмысленность Итог
Буферная зона II	Учеба Неизвестность	Итог Старание Перегрузка Школьная атрибутика	Школа Сложно Алгоритм	Школа Неизвестность Лотерея Отмыв денег
Буферная зона III	Будущее Знания Подготовка Школьная атрибутика	Будущее Стресс Подготовка Нервотрепка Учеба Страх неудачи	Будущее Баллы Подготовка Ответственность	Будущее Баллы Подготовка Натаскивание
Периферия IV	Старание Шпаргалки Важно Зубрежка Итог Недосып	Слежка Баллы Важно Недосып	Испытание Шпаргалки Слабые знания Шанс для регионов Итог Знания Лотерея	Слежение Ответственность Важно Шанс для регионов Скука

так или иначе отражающие разные аспекты цифровизации. Здесь, с нашей точки зрения, мы ясно видим поколенческий разлом: то, что для подростков естественно (как воздух) и именно поэтому не отражается как важное в отношении школы, для взрослых является главными характеристиками современной школы. Обратим внимание и на то, что если родителей больше волнует все, что связано с детьми и их благополучием, то у учителей большая часть их СП о современной школе отражает их самочувствие и их проблемы (*нагрузка, завышенные требования, беззащитность, снижение статуса профессии, претензии к администрации и т.д.*).

Анализ СП об учебе говорит о том, что, во-первых, у представителей всех групп респондентов учеба ассоциируется со школой и с получением знаний. И это, несомненно, очень важный положительный момент. То есть, несмотря на множество способов получения информации в современном мире, школа все еще остается в глазах основных участников образовательного процесса основным источником знаний.

У современных учащихся средней школы наблюдается более положительное отношение к учебе, чем у старшеклассников. С возрастом в СП появляется негативная окраска даже несмотря на то, что 10—11-классники признают связь учебы со своим будущим. И если средним школьникам еще интересен сам процесс учебы, то с возрастом вместо интереса учеба начинает вызывать скуку. Это может объясняться как возрастающей учебной нагрузкой, так и появлением интересов, отличных от учебы. Нельзя исключить и того, что сам учебный процесс в современной старшей школе, во многом направленный на подготовку к ЕГЭ, перестает вызывать у учащихся интерес, удовольствие от познания нового и связанные с этим позитивные переживания.

В это же время родители и учителя, в отличие от школьников, не видят в учебе негативных моментов, кроме ее сложности.

На фоне выявляемых различий в СП об учебе, которые объясняются и возрастными особенностями наших респондентов, и их

социальными ролями (ученики, учителя, родители), впечатляет единодушное отношение этих респондентов к ЕГЭ. Если в СП о ЕГЭ у учителей, в силу их профессионального отношения, отражается какая-то связь между ЕГЭ и получаемыми знаниями, то родители вообще полагают, что это просто дело случая и везения. Учащиеся старших классов и родители признают бессмысленность ЕГЭ. В связи с таким негативным отношением всех групп респондентов к ЕГЭ можно предположить, что критика этого инструмента оценки знаний находит свое отражение не только в среде специалистов, но и в СП непосредственных участников подготовки к этому экзамену, людей, прямо заинтересованных в его итогах: учеников, их родителей и педагогов.

Заключение

1. Гипотеза исследования о различии социальных представлений школьников, их родителей и учителей и о школе, и об учебе подтверждена.

2. Установлено, что социальные представления о школе у подростков отражают достаточно благополучную картину: они наполнены ассоциациями, многие из которых носят эмоционально положительную окраску. Их представления о школе во многом похожи на социальные представления взрослых респондентов (учителей и родителей) о школе своего детства. В ядре изученных социальных представлений неизменно оказываются ассоциации, связанные с друзьями и одноклассниками.

3. У взрослых респондентов социальные представления о современной школе, отличаясь от таковых у подростков, отражают значительную озабоченность ее состоянием, хотя во многом и различаются у учителей и родителей, являясь у учителей более консолидированными.

4. Социальные представления об учебе у всех участников образовательного процесса так или иначе связаны со школой, хотя в остальном значительно различаются между собой. Максимально от трех других групп респондентов отличается социальное представление старшеклассников.

5. На фоне вариативности социальных представлений о школе и учебе у подростков разного возраста, их родителей и учителей обращает на себя внимание близость социальных представлений всех участвовавших в

исследовании групп респондентов о ЕГЭ. Они вообще не содержат положительно эмоционально окрашенных ассоциаций и, напротив, полны разного рода критических оценок этого измерительного инструмента.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО МГППУ в рамках научного проекта «Разработка методического арсенала для мониторинга учебной мотивации».

Литература

1. Баранова В.А., Донцов А.И. Коллективные воспоминания и культурная травма разных поколенческих групп // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 2. С. 29—46. doi:10.17759/sps.2019100204
2. Воловикова И.М., Мустафина Л.Ш. Структура социальных представлений российской молодежи // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. редактор А.Л. Журавлев и др. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 575 с.
3. Воробьева Е.В., Горохов С.В. Школа как институт социализации // Социальная психология развития: в 2 ч. Часть 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / Под ред. Н.Н. Толстых. М.: Издательство Юрайт. 2017. С. 148—168.
4. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
5. Емельянова Т.П. Социальные представления: история, теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 476 с.
6. Емельянова Т.П. Разработка понятия социального представления — новый этап в развитии концептуального аппарата социальной психологии // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 379—400.
7. Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Коллективные чувства в отношении значимых социальных явлений: сравнительный анализ групп студентов православных и светских вузов [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 53. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1427-emelyanova53.html> (дата обращения: 06.11.2019).
8. Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Комплексное исследование коллективных переживаний социальных проблем: количественные и качественные методы // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 166—175. doi:10.17759/sps.2018090316.
9. Кондратьев М.Д. Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 116—130. doi:10.17759/sps.2017080208.
10. Кузнецова А.В. Коллективные воспоминания о политической власти в различные исторические периоды у представителей разных поколенческих групп россиян // Социальная психология и общество. 2013. Т. 4. № 3. С. 102—115.
11. Тимошина И.Н. Структура социальных представлений студентов о статусе в современном обществе // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 2. С. 51—64. doi:10.17759/sps.2016070204
12. Федотова С.В. Структура социальных представлений молодежи о социальном статусе // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». 2015. № 4. С. 37—45.
13. Abric J.-Cl. Experimental study of group creativity: Task representation, group structure and performance // European Journal of Social Psychology. 1971. № 1 (3). P. 311—326.
14. Moscovici S. Etude de representation social de la psychanalyse. These pour le Doctorates Lettres. Paris: PUF, 1960.
15. Moscovici S. The phenomenon of social representation // Social representations / In R. M. Farr, S. Moscovici (eds). Cambridge: CUP, 1984. P. 3—69.
16. Verges P. Noyau central, sailanceet proprietes structurales // Textessur les representations sociales. 1994. № 3 (1). P. 3—12.

Social Representations About School and Learning in Different Groups of Participants of the Educational Process

Tolstykh N.N.*,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nntv@list.ru*

Ter-Avanesova N.V.**,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
79262271531@yandex.ru*

Chernyak N.A.***,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
vipgood@rambler.ru*

The article presents the results of an empirical study of social representations about school and learning among the main participants of the modern school educational process: students themselves, their teachers and parents. The study, conducted in the 2018/2019 academic year, involved 480 teenagers, pupils of 5—11 classes of several Moscow secondary schools, 145 of their parents (mostly mothers) and 147 teachers (of which also the majority are women). To identify social representations, respondents were asked to write five consecutive associations for the following words: "school" (for teenagers), "school of my childhood" and "modern school" (for teachers and parents), "learning" and "Unified state exam (USE)" (for all groups of participants). In the logic of the theory of "core and periphery" obtained for each of the groups of participants of the study associations were subjected to prototypical analysis (according to P. Verges). We tested the hypothesis on the difference in social representations about school and learning in different groups of participants of the educational process. Social representations were indeed different in the studied groups when it came to school and learning, but they turned out to be quite close when the associations to the word "Unified state exam (USE)" were analyzed: apart from the frequently occurring ascertaining (and in this sense emotionally neutral) association "test", the rest had a negative emotional, evaluative connotation.

Keywords: social representations, school, study, Unified state exam (USE), teenagers, teachers, parents.

Funding

The study was supported by Moscow State University of Psychology and Education within the research project "Development of methodological Arsenal for monitoring educational motivation".

For citation:

Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Social Representations About School and Learning in Different Groups of Participants of the Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 5—15. doi: 10.17759/pse.2019240601 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Tolstykh Nataliya Nikolaevna*, Doctor in Psychology, Professor, Head of the Chair of Social Psychology of Development, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia. E-mail: nntv@list.ru

** *Ter-Avanesova Natalia Vladimirovna*, Graduate Student, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia. E-mail: 79262271531@yandex.ru

*** *Chernyak Nataliya Andreevna*, Graduate Student, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia. E-mail: vipgood@rambler.ru

References

1. Baranova V.A., Dontsov A.I. Collective memories and cultural trauma of different generational groups. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2019. Vol. 10, no. 2, pp. 29—46. doi:10.17759/sps.2019100204. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Volovikova I.M., Mustafina L.Sh. .Struktura sotsial'nykh predstavlenii rossiiskoi molodezhi [The structure of social representations of Russian youth]. In Zhuravlev A.L. [i dr.] (eds.), *Psikhologicheskie problemy sovremennogo rossiiskogo obshchestva* [Psychological problems of modern Russian society]. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2012. 575 p.
3. Vorob'eva E.V., Gorokhov S.V. Shkola kak institut sotsializatsii [School as an institution of socialization]. In Tolstykh N.N. (eds.), *Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: v 2 ch. Chast' 1: uchebnik dlya bakalavriata i magistratura* [Social developmental psychology: in 2 parts. Part 1: textbook for undergraduate and graduate courses]. Moscow: Publ. "Yurait", 2017, pp. 148—168.
4. Dontsov A.I., Emel'yanova T.P. Kontsepsiya sotsial'nykh predstavlenii v sovremennoi frantsuzskoi psikhologii [The concept of social representations in modern French psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1987. 128 p.
5. Emel'yanova T.P. Sotsial'nye predstavleniya: istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya [Social notions: history, theory, and empirical research]. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2016. 476 p.
6. Emel'yanova T.P. Razrabotka ponyatiya sotsial'nogo predstavleniya — novyi etap v razvitiu kontseptual'nogo apparata sotsial'noi psikhologii [The development of the concept of social representation is a new stage in the development of the conceptual apparatus of social psychology]. In Zhuravlev A.L. (reds.), *Razrabotka ponyatii sovremennoi psikhologii* [The development of concepts of modern psychology]. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2018, pp. 379—400.
7. Emelyanova T.P., Drobysheva T.V. Collective feelings about significant social phenomena: Russian orthodox universities vs secular students' groups comparative analysis [Electronic resource]. *Psikhologicheskie Issledovaniya* [Psychological Studies], 2017. Vol. 10, no. 53. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1427-emelyanova53.html> (Accessed: 06.11.2019).
8. Emelyanova T.P., Drobysheva T.V. Integrated research of collective feelings for social problems: quantitative and qualitative-quantitative methods. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 166—175. doi:10.17759/sps.2018090316. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Kondratyev M.D. Social concepts about the success of teenagers with different intragroup status and different levels of intellectual success. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 116—130. doi:10.17759/sps.2017080208. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Kuznetsova A.V. Collective Memories of Political Power in Various Historical Periods in Representatives of Different Social Groups of Russians. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2013. Vol. 4, no. 3, pp. 102—115. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Timoshina I.N. The structure of students' perception of social status in contemporary society. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 51—64. doi:10.17759/sps.2016070204 (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Fedotova S.V. Struktura sotsial'nykh predstavlenii molodezhi o sotsial'nom statuse [The structure of social representations of youth on social status]. *Vestnik Rossiiskogo novogo universiteta. Seriya "Chelovek v sovremennom* [Vestnik of Russian New University. Series "Man in the modern world"], 2015, no. 4, pp. 37—45.
13. Abric J.-Cl. Experimental study of group creativity: Task representation, group structure and performance. *European Journal of Social Psychology*, 1971, no. 1 (3), pp. 311—326.
14. Moscovici S. Etude de representation social de la psychanalyse. These pour le Doctorates Lettres. Paris: PUF, 1960.
15. Moscovici S. The phenomenon of social representation. In Farr R.M. (eds.), *Social representations*. Cambridge: CUP, 1984, pp. 3—69.
16. Verges P. Noyau central, sailanceet proprietes structurales. *Textessur les representations sociales*, 1994, no. 3 (1), pp. 3—12.

Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования

Давыдова Е.Ю.*,

Федеральный ресурсный центр
по сопровождению детей с РАС МГППУ,
Москва, Россия,
el-davydova@mail.ru

Сорокин А.Б.**,

Федеральный ресурсный центр
по сопровождению детей с РАС МГППУ,
Лаборатория Хаскинс, Москва, Россия,
SorokinAB@mgppu.ru

В статье описан метод оценки сформированности жизненных компетенций у учащихся на уровне начального образования. В соответствии с образовательным стандартом, ориентированным на системно-деятельностный подход, компетенции рассматриваются как совокупность способностей ученика к саморегуляции, самостоятельной реализации навыков с учетом конкретной ситуации и продуктивному социальному взаимодействию. В основе разработанной инновационной методики лежат следующие принципы: оценка осуществляется в ходе наблюдения за поведением ребенка в процессе регламентированной школьной деятельности; учитывается 5 уровней сформированности компетенций от самостоятельного применения базовых навыков в рутинных ситуациях до внутренне мотивированной творческой деятельности; выявленные дефициты категоризируются по сферам психической деятельности; комплексная многопараметрическая обработка результатов предусматривает выделение индивидуализированных факторов, обуславливающих школьную дезадаптацию. Методика рассчитана на использование школьными учителями и может применяться для любых категорий обучающихся на начальном этапе образования, в том числе детей с ОВЗ, включая расстройства аутистического спектра. Область применения результатов — исследование специфики формирования жизненных компетенций и оптимизация процессов обучения и развития в соответствии с принципами индивидуального подхода.

Для цитаты:

Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 16—27. doi: 10.17759/pse.2019240602

* Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с РАС МГППУ, Москва, Россия. E-mail: el-davydova@mail.ru

** Сорокин Александр Борисович, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с РАС МГППУ; Лаборатория Хаскинс, Москва, Россия. E-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Ключевые слова: жизненные компетенции, образовательный результат, учебная деятельность, оценка функционирования.

Введение

Переход к стратегии социального проектирования в образовании и провозглашение системно-деятельностного подхода основой нового стандарта образования [20] предполагают существенную модернизацию процесса образования и воспитания, а также пересмотр традиционных методов оценки результатов. Одним из требований стандарта к результатам освоения программы является формирование жизненных компетенций учащихся, однако инструментов, позволяющих контролировать этот процесс, пока нет. Наибольшее внимание формированию компетенций различного уровня (общекультурных, профессиональных, социальных) уделяется в системе высшего и специального образования, что обусловлено непосредственно требованиями работодателей к специалистам. И даже в этой области вопросов пока больше, чем ответов. Подробный анализ состояния этой проблемы продемонстрировал, что «недостаточность конкретизации и множественность трактовок самого понятия компетенции не позволяет операционализировать формулировки компетенций с целью их формирования и оценивания результата» [6]. На уровне школьного образования ситуация еще более сложная и противоречивая. С одной стороны, ключевые компетентности обучающихся рассматриваются как часть метапредметных результатов, но отдельно «выделяются в их составе в силу специфики применения, формирования и оценки» [6], с другой стороны, отсутствует элементарная унификация использования терминов компетенции и компетентности. Такая неоднозначность приводит к затруднениям с оценкой и контролем этих важных психологических образований.

Стоит также обратить внимание на соотношение понятий «компетенции» и «универсальные учебные действия», которые, как показал проведенный нами ранее анализ [8; 9], часто смешиваются практиками. По определению ФГОС, компетенции как основа умения учиться обеспечиваются освоением универсальных

учебных действий и межпредметных понятий. Однако, в отличие от стандартов среднего специального и высшего образования, формирование компетенций не рассматривается как результат освоения программы. Явное отсутствие преемственности между стандартами в столь важном вопросе создает парадоксальную ситуацию: формирование необходимых компетенций рассматривается как «побочный продукт» обучения, что, очевидно, не соответствует целям. Связь академической успешности с развитием социальных и коммуникативных компетенций была показана в различных исследованиях [21; 22; 24].

Рассматривая компетенции как «внутреннее потенциальное когнитивное образование, реализуемое затем в деятельности» [11], необходимо конкретизировать комплекс характеристик и свойств, позволяющих оценивать компетенции на различных уровнях развития человека, особенно при состояниях, для которых характерна разная степень интеллектуальных нарушений [18].

Специфика исследования и оценки жизненных компетенций состоит в том, что они, являясь основой социальной успешности, формируются в процессе всей жизни человека и теоретически не имеют пределов развития. Однако для успешного осуществления конкретной деятельности возможно определить минимально необходимый уровень их сформированности, что особенно актуально в контексте начальной школы. Так, обучение в школе в рамках начального общего образования требует сформированности базовых компетенций сферы самосознания, когнитивной, коммуникативной и ряда других областей функционирования. Оценка уровня сформированности жизненных компетенций предполагает соотношение требований, предъявляемых к учащимся, с показателями деятельности, характеризующими способность осознанного и адекватного применения соответствующих навыков.

Поскольку любая компетенция является динамической характеристикой, реализуя-

щейся в процессе деятельности, ее оценка несводима к фиксации комплекса освоенных навыков, приобретенных знаний и развитых способностей, так как владение тем или иным навыком не гарантирует его адекватного применения в конкретной ситуации.

Несформированность компетенций может иметь разную степень выраженности: от полной неспособности осуществить деятельность до возможности ее выполнения при определенных условиях (поддержке извне, определенном контексте и т.д.). Однако даже такая дифференцированная оценка не дает возможности оценить причины и индивидуальные особенности несформированности компетенций и, следовательно, выработать оптимальный путь помощи. Осуществление сложной деятельности требует реализации компетенций в различных областях психической деятельности, что необходимо учитывать при анализе причин возникновения трудностей обучения, опираясь на современные теории обучения и развития.

Вместе с тем разработка системы для оценки сформированности компетенций учащихся на уровне начального образования необходима не только для отслеживания процесса формирования компетенций у учащихся с целью индивидуализированной оптимизации процесса обучения, но и для мониторинга эффективности самой системы обучения. Эта задача поставлена перед педагогическим сообществом и закреплена в принятых образовательных стандартах, однако процесс выработки целостной концепции компетентного подхода далек от завершения.

Требования к формированию жизненных компетенций по ФГОС

В соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования формирование **жизненных компетенций** осуществляется в процессе комплексного освоения программы. Так, «стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

— *личностным*, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

— *метапредметным*, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [19].

Однако освоение программы также требует реализации определенных компетенций. Таким образом, жизненные компетенции являются одновременно целью и средством ее достижения [5]. Разрешение этого противоречия следует искать в более точном определении понятия «жизненные компетенции», исследованиях форм и уровней компетенций и создании рабочей модели механизмов реализации компетенций в процессе обучения и функционирования.

Таким образом, оценка сформированности компетенций, очевидно, должна осуществляться с учетом структуры деятельности, в которой она реализуется, и социальных ожиданий, определяющих оценочные критерии.

Существующие подходы к оценке компетенций

В настоящий момент единого подхода к оценке компетенций не существует, как нет и единой терминологической базы, что существенно осложняет развитие и совершенствование методов оценки. Вместе с тем необходимость разработки новых оценочных инструментов очевидна. Особенно в русле такого приоритетного направления, как поиск научно обоснованных методов помощи детям с трудностями обучения [10]. Однако можно выделить несколько подходов, использующихся в различных областях психолого-педагогической практики.

Классический психодиагностический подход предполагает целенаправленное

тестирование заданных психологических и когнитивных характеристик личности специально разработанными инструментами. Широкий арсенал методик, включающий помимо тестов и опросников проективные тесты, проблемные задачи, интервью и другие инструменты, активно используется специалистами для мониторинга сформированности универсальных учебных действий [1; 16], метапредметных компетенций [15]. Комплексное психодиагностическое обследование позволяет определить уровень развития и выявить проблемные зоны, однако возможности большинства используемых методов не предполагают оценки возможных причин выявленных проблем. Более того, неуспешность выполнения заданий может быть обусловлена различными причинами, для выявления которых требуется углубленная индивидуальная диагностика.

Поведенческий подход. Этот подход наиболее распространен в зарубежной практике и представлен рядом больших методик. В рамках этой методологии разработаны батареи методик, направленных на подробную качественную оценку элементарных навыков, необходимых для реализации различных видов деятельности [23; 25; 26]. При явной эффективности такого подхода при разработке программ развития в рамках прикладного анализа поведения он неприменим для массовых исследований сформированности компетенций ввиду большой трудоемкости и специальных требований к квалификации специалистов. Одним из примеров такого инструмента оценки функциональных навыков и развития речи может служить методика ABILS-R [17]. Вместе с тем использование структурированных списков навыков может эффективно использоваться при разработке инструментов и методов диагностики компетенций различного уровня. Наиболее полный перечень навыков представлен в международной классификации функционирования [4].

Квалификационный подход разрабатывается в рамках создания методов оценки профессиональных компетенций. Эта область научно-методических исследований

является наиболее разработанной в аспекте создания способа оценки соответствия специалистов профессиональным стандартам и требованиям [14].

Каждый из представленных подходов имеет свою область применения, однако для решения задачи оценки сформированности компетенций как основы образовательных результатов на уровне начального общего образования, в том числе и для лиц с ОВЗ, учащихся начальной школы, необходимо разработать систему, ориентированную на оценку процесса деятельности с учетом требований ФГОС.

Принципы комплексной оценки сформированности жизненных компетенций

Одна из возможных моделей разработана в научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации сопровождения детей с РАС. Предлагаемая система опирается на теоретические разработки отечественной психолого-педагогической школы, в частности, на теорию деятельности [13], дифференционно-интеграционную теорию развития [20], теории развивающего [7] и контекстного [3] обучения.

Несмотря на различия в дефинициях, большинством авторов компетенции рассматриваются как обобщенная способность к решению задач. Опираясь на современные представления, целесообразно рассматривать компетенции как способности выбора и применения знаний, умений или навыков в конкретной деятельности. Иными словами, компетенция — это психологическое новообразование, характеризующее уровень интеграции знаний, навыков, представлений и индивидуального опыта в процессе продуктивной деятельности.

Учитывая изобилие классификаций для компетенций, встречающееся в литературе, необходимо особо выделить понятие жизненной компетенции. Это понятие нередко воспринимается как синоним жизненных навыков, представляющих собой базовые умения, лежащие в основе социально-бытовой ориентировки. В настоящей модели по-

нятие жизненных компетенций объединяет комплекс универсальных умений и способностей, обеспечивающих восприятие и понимание ситуации, актуализацию имеющихся навыков и реализацию адаптивной деятельности с учетом контекста. Жизненные компетенции обеспечивают оптимальное взаимодействие когнитивных, эмоциональных и энергетических ресурсов организма для реализации деятельности. Не являясь фиксированным психологическим конструктом, жизненные компетенции играют организующую и регулирующую роль в обеспечении целостного поведения. Учитывая системный характер психологических структур, именуемых компетенциями, пересечения между функциональными зонами предметных, метапредметных и личностных компетенций закономерны и неизбежны именно за счет универсальных компонентов жизненных компетенций. Это в полной мере относится и к ключевым компетенциям, являющимся социально значимым результатом образования и саморазвития индивида. Такая трактовка содержания понятия жизненной компетенции дает основания для создания своего рода номенклатуры формирующих ее разномерных компонентов.

Структура и пути реализации жизненных компетенций

Принимая, что уровень организации деятельности определяется сформированностью компетенций, можно выделить главные факторы, обуславливающие конкретные параметры деятельности (рис.).

Контекст

В развитии теории деятельностного обучения было показано значение контекста деятельности и его влияние на результаты и сам процесс. По определению А.А. Вербицкого, контекст — это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов [2]. Контекст деятельности учитывает условия, в которых реализуется деятельность, и процессы, составной частью которых она является. Так, деятельность, связанная с решением одной и той же задачи в условиях контрольной работы в классе и в процессе выполнения домашнего задания, будет существенно различаться по компетенциям, реализация которых необходима для ее успешного выполнения. Результат са-



Рис. Факторы, обуславливающие реализацию компетенций в процессе деятельности

мой деятельности (в настоящем примере — успешность решения задачи) не отражает процессов реализации компетенций, однако сопоставление успешности и специфики выполнения деятельности в различных контекстах может прояснить этот вопрос. Располагая данными о том, несформированность каких компетенций препятствует успешной деятельности, можно осуществлять целенаправленное моделирование контекста для решения психолого-педагогических задач, в том числе и при обучении детей с ОВЗ.

Социальный запрос

Социальный запрос — набор требований, предъявляемых к индивиду в конкретных условиях с учетом возраста. Соответствие деятельности предъявляемому запросу также является показателем уровня сформированности компетенции, что дает возможность структурировать критерии оценки, ориентируясь не на списки необходимых навыков, а на поведенческие комплексы с заданными параметрами. Учитывая сложную структуру учебной и внеучебной школьной деятельности, целесообразно разделить запросы в соответствии с уровнями компетенций, необходимых для ее реализации. Так, наиболее простым требованием является применение имеющихся навыков в знакомой рутинной ситуации, однако итоговый результат определяется как сформированностью соответствующих жизненных компетенций, так и рядом предметных компетенций, включающих определенные знания и умения. Определение уровня сформированности жизненных компетенций на основе анализа различных видов деятельности в сопоставлении с предметными компетенциями позволит оценить мотивационный, эмоциональный и коммуникативный аспекты деятельности, что открывает широкие перспективы для индивидуализации обучения и развития.

Уровень актуального развития

Уровень актуального развития включает освоенные навыки, приобретенные умения и знания, а также комплекс универсальных учебных действий (УУД), освоенных учащимся. Методам формирования и контроля УУД в

психолого-педагогической работе уделяется центральное внимание [1; 15; 16]. В педагогической практике разработаны различные методы оценки уровня развития, включая методологию оценки УУД, обеспечивающие реализацию деятельности в определенном контексте в соответствии с социальным запросом. Речь идет не о тех знаниях и умениях, которые ребенок может теоретически «воспроизвести» по просьбе, а о тех, которые он может самостоятельно и гибко применить в конкретной ситуации.

Общие принципы оценки сформированности жизненных компетенций

Разработанная нами система оценки сформированности жизненных компетенций опирается на ряд принципиальных положений.

1. Оценка процесса деятельности. Метод рассчитан на применение учителями, непосредственно работающими с ребенком, а не специалистами, эпизодически наблюдающими ребенка, что дает возможность оценить типичное поведение и его соответствие предъявляемым требованиям. Пункты наблюдения охватывают основные сферы деятельности школьника: школьную учебную, школьную внеучебную, школьную социальную, включая учет контекста деятельности. Такой подход позволяет оценить способность применения навыка в типичных для школьного обучения ситуациях.

2. Уровневая структура. Пункты наблюдения классифицированы в соответствии с уровнями сформированности компетенций, необходимых для реализации оцениваемого поведения. По сравнению с классификацией Хуторского [12], количество уровней расширено до пяти:

1 уровень — самостоятельное применение базовых навыков в знакомых рутинных ситуациях;

2 уровень — гибкое выполнение посылки инструкции с применением навыков соответствующего уровня;

3 уровень — выполнение действий, требующих самостоятельного анализа ситуации и осознанного выбора навыка (инструмента);

4 уровень — адаптивное поведение в нестандартной ситуации, адекватная реакция на новизну;

5 уровень — способность к внутренне-мотивированной познавательной и творческой деятельности.

Учитель осуществляет оценку по результатам наблюдения за поведением ребенка в процессе регламентированной школьной деятельности в течение определенного времени. Таким образом, учитывается наиболее типичное поведение в обычных условиях с акцентом на заданный аспект, обозначенный как «пункт наблюдения». На первом этапе оценивается уровень соответствия наблюдаемого поведения предъявляемым требованиям. На втором этапе общая оценка уровня организации наблюдаемого поведения конкретизируется в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Каждый пункт детализирован в специальной диагностической таблице, где приведены варианты поведения, среди которых учитель выбирает то, что характерно для ученика,

отмечая также частоту этих проявлений. Такая двухуровневая структура опросника позволяет оптимизировать время работы и избежать избыточности вопросов. Подробное описание структуры опроса и инструкция для учителя будут представлены в руководстве к методике (готовится к публикации).

Распределение пунктов наблюдения по уровням представлено в таблицах 1—3.

Особенность предлагаемого подхода состоит в том, что оценивается не качество деятельности в специально смоделированной ситуации, как, например, при тестировании, а сам уровень организации деятельности в различных ситуациях.

3. Комплексная оценка. Обобщение множества частных результатов осуществляется при помощи метода многомерного шкалирования, предусматривающего представление совокупности единичных ответов в виде трехмерной матрицы с последующим суммированием баллов в соответствии с заданными векторами. Так, общий уровень сформированности жизненных компетенций

Таблица 1

Пункты наблюдения для оценки сформированности жизненных компетенций в рамках школьной учебной деятельности

Школьная учебная деятельность. Пункты наблюдения						
Уровни сформированности компетенций	1	Самостоятельное пользование основными школьными принадлежностями	Использование учебных материалов	Переключение между видами деятельности, выполнение инструкции	Преодоление затруднений, работоспособность	Уровень базовых знаний
	2	Подготовка к уроку	Выполнение письменных заданий, запоминание алгоритмов	Устный ответ	Соблюдение правил поведения на уроке	Физическая активность на уроках
	3	Решение задач	Свободный рассказ	Планирование и организация учебной деятельности	Участие в уроке, проявление инициативы	Самопроверка, контроль, самооценка
	4	Реакция на изменения привычной учебной ситуации	Поведение в отсутствие учительского контроля	Случайный проступок, оплошность	Реакция на ошибки и негативное поведение других учеников	Реакция на замечания, критику, оценку
	5	Познавательная активность, учебная мотивация	Техническое творчество, конструирование	Художественное творчество, лепка, рисование	Область выраженного учебного интереса	Использование знаний, кругозор

Примечание: 1—5 — уровни сформированности компетенций

Таблица 2

Пункты наблюдения для оценки сформированности жизненных компетенций в рамках школьной внеучебной деятельности

		Школьная внеучебная деятельность. Пункты наблюдения				
Уровни сформированности компетенций	1	Самообслуживание. Одевание	Соблюдение гигиенических норм	Культура питания	Отношение к личному и общественному имуществу	Соблюдение правил безопасности в школе
	2	Соблюдение правил школьного распорядка	Понимание и выполнение указаний, поданных в различной форме. Самостоятельное получение актуальной информации	Информирование о своих желаниях и потребностях	Соблюдение норм общения	Отношение к обязанностям
	3	Поведение в свободной игре со сверстниками	Решение незапланированных бытовых задач (уборка, помощь по необходимости)	Организация деятельности, понимание ситуации (подготовка к урокам, смена помещений, поведение на перемене)	Поведение в общественных местах	Взаимодействие со сверстниками вне учебной деятельности
	4	Способность регулировать поведение в соответствии с требованиями взрослых, послушание	Сообщение о неприятной (опасной) ситуации	Осознание проблем, обращение за помощью в типичной внеучебной ситуации	Реакция на запрет, наказание	Реакция на неожиданное препятствие, преодоление трудностей
	5	Участие во внеурочных мероприятиях, проявление инициативы	Выступление перед публикой	Стремление поделиться знаниями, впечатлениями в свободной беседе	Участие в хозяйственной деятельности	Индивидуальная проектная деятельность

Таблица 3

Пункты наблюдения для оценки сформированности жизненных компетенций в рамках школьной социальной деятельности

		Школьная социальная деятельность. Пункты наблюдения				
Уровни сформированности компетенций	1	Поведение в раздевалке, столовой	Приветствие, обращение к учителю, сверстникам	Разнообразие форм социального взаимодействия	Уважение к старшим. Соблюдение норм вежливости	Выполнение правил работы в группе
	2	Поведение в учебно-игровой ситуации	Понимание своей роли в совместной учебной деятельности	Понимание и учет интересов других учеников	Общение в процессе совместной учебной деятельности	Поведение на спортивных занятиях
	3	Участие в командной работе	Готовность к сотрудничеству, осознанность выбора, принятие решений	Организация совместной деятельности	Проявление сочувствия, взаимопомощь	Активность, познавательный интерес
	4	Поведение в новом коллективе. Взаимодействие с незнакомыми взрослыми	Соревнование, реакция на проигрыш	Поведение в конфликтной ситуации со сверстниками	Способность отказать, возразить, высказать свою точку зрения	Реакция на нарушения дисциплины другими учениками
	5	Принятие социальной роли ученика	Общение со сверстниками по интересам	Оценка достижений других	Участие в коллективных творческих проектах	Обращение за помощью и дополнительной учебной информацией

может быть вычислен отдельно для каждого модуля и детализирован различными способами. В соответствии с разработанным алгоритмом обработки результатов наблюдения методика позволяет получить комплекс из 26 параметров, характеризующих сформированность жизненных компетенций. К ним относится суммарный индекс сформированности жизненных компетенций, обуславливающих успешность обучения на этапе начального общего образования, индексы сформированности компетенций для отдельных областей деятельности, а также детализированные профили, представляющие соотношение общих индексов по областям деятельности с учетом распределения баллов по 5 уровням.

4. Категоризация выявленных дефицитов. Процесс реализации жизненных компетенций представляет деятельность, включающую ряд этапов: восприятие запроса; соотношение с контекстом деятельности; актуализацию навыков; планирование и осуществление деятельности; контроль и корректировку результатов; анализ и обобщение полученного опыта. На каждом этапе реализуется комплекс жизненных компетенций, относящихся к различным функциональным подсистемам психики: когнитивной, потребности-мотивационной, эмоциональной, коммуникативной, центрально-регуляторной, активационно-энергетической, обеспечивающим адаптивность поведения в целом [20].

Литература

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. 152 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
3. Вербицкий А.А. Поступок как единица образовательной деятельности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 111—118.
4. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Женева. Изд-во «Институт усовершенствования врачей-экспертов», 2001. 11 с.

В процессе анализа индивидуальных особенностей сформированности компетенций осуществляется дифференцировка нарушений поведения, характерных для ребенка. Профиль распределения выявленных дефицитов по сферам психического развития позволяет выявить область наибольших затруднений и сделать предположения о возможных причинах школьной дезадаптации, необходимые для разработки индивидуализированного маршрута помощи.

Заключение

Предлагаемая система оценки сформированности жизненных компетенций предусматривает анализ успешности различных видов деятельности с учетом обеспечивающих ее психических процессов. Определение ведущего уровня сформированности компетенций в сочетании с анализом индивидуального своеобразия психического развития позволит разрабатывать новые методики оптимизации процессов обучения и развития. Учитель получит инструмент, позволяющий принимать обоснованные решения при планировании обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, а полученные данные на групповом уровне сделают возможным применение анализа наиболее часто обнаруживаемых дефицитов для повышения эффективности методов обучения в соответствии с современными жизненными запросами.

5. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. К вопросу об оценке метапредметных результатов в общем образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (7). С. 19—24.
6. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156—173.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. С. 517.
8. Давыдова Е.Ю. Оценка сформированности жизненных компетенций как этап реализации деятельностного подхода в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской конференции (г. Москва, 22—24 ноября 2017 г.). Москва: Аутизм и нарушения развития, 2017. С. 415—419.

9. *Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б.* Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 120—130. doi:10.17759/pse.2016210314.
10. *Дорманд Л., Шведовский Е.Ф.* Инклюзия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 69—72. doi:10.17759/autdd.2017150309.
11. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16—31.
12. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения: Дидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 352 с.
13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
14. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. №5. С. 77—92. doi:10.17759/pse.2015200507
15. *Масленникова Л.Н.* Опыт проектирования методик диагностики метапредметных компетенций младших школьников // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 14—20.
16. Методика оценки сформированности универсальных учебных действий (1—2 классы): Методическое пособие / Под ред. М.П. Воюшиной, Е.П. Суворовой. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 124 с.
17. *Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В.* Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 3—10. doi:10.17759/autdd.2015130301
18. *Сорокин А.Б.* Нарушения интеллекта при расстройствах аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 38—44. doi:10.17759/jmfp.2018070104
19. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 31.09.2019).
20. *Чуприкова Н.И.* Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2015. 508 с.
21. *Anthony C.J., Diperna J.C.* Piloting a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales // School Mental Health, 2018. № 10 (3). P. 314—321. doi:10.1007/s12310-018-9254-7
22. *Flook L., Repetti R.L., Ullman J.B.* Classroom social experiences as predictors of academic performance // Developmental Psychology, 2005. № 41 (2). P. 319—327.
23. *Gresham F.M., Elliott, S.N.* Social Skills Rating System manual // Circle Pines, 1990. MN: AGS.
24. *Malecki C.K., Elliott S.N.* Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis // School Psychology Quarterly. 2002. № 17 (1). P. 1—23.
25. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide) // Behavior Analysts. Inc., 2006. 148 p.
26. The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: The VB-MAPP A language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities by Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA-D.

Assessment of Life Competencies in Elementary School Students

Davydova E.Yu.*,

MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive
Support for Children with ASD, Moscow, Russia, el-davydova@mail.ru

Sorokin A.B.**,

MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive
Support for Children with ASD, Haskins Laboratories, Moscow, Russia, SorokinAB@mgppu.ru

The paper describes a method of assessing life competencies in elementary school students. The new pragmatic and system-based standards in education dictate the relevance of the development of instruments that assess life competencies. According to the activity-focused educational standard, the competencies are considered as a complex of the child's regulation abilities, the ability to apply skills under specific conditions, and efficient social interaction. The proposed innovative method of assessing life competencies is based on the following principles: the assessment is carried out while observing the child in a typical school situation; there are 5 levels of competency development ranging from the independent application of basic skills in routine situations to internally motivated creative activity; the revealed deficits are categorized according to the areas of mental functioning; multidimensional scaling enables determination of competency levels, their application fields, and deficit areas, providing insight into possible causes of learning disabilities. This method can be used by teachers and in all general and special education populations including children with autism spectrum disorders. The assessment outcomes can be applied in exploring the specifics of life competencies as well as in optimizing the learning and developmental processes within the framework of individual approach.

Keywords: life competencies, learning outcomes, learning activity, assessment of functioning.

References

1. Asmolov A.G. i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya. Ot deistviya k mysli [How to design universal learning activities. From action to thought]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008. 152 p.
2. Verbitskii A.A. Kompetentnostnyi podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competence approach and theory of contextual learning]. Moscow: Publ. ITs PKPS, 2004. 84 p.
3. Verbitskii A.A. Postupok kak edinita obrazovatel'noi deyatel'nosti [Act as a unit of educational activity]. In Znakov V.V. (eds.), *Psikhologiya cheloveka kak sub'ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Human psychology as a subject of cognition, communication and activity]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2018, pp. 111—118.
4. Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya [World health organisation. International classification of functioning, disability and health]. Zheneva: Publ. Institut usovershenstvovaniya vrachei-ekspertov, 2001. 11 p.
5. Golub G.B., Kogan E.Ya., Prudnikova V.A. K voprosu ob otsenke metapredmetnykh rezul'tatov v obshchem obrazovanii [On the assessment of

For citation:

Davydova E.Yu., Sorokin A.B. Assessment of Life Competencies in Elementary School Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 16—27. doi: 10.17759/pse.2019240602 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Davydova Elizaveta, PhD in Biology, Associate Professor, Leading Researcher, MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow, Russia. E-mail: el-davydova@mail.ru

** Sorokin Alexander Borisovich, PhD in Biology, Leading Researcher, MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow, Russia. E-mail: SorokinAB@mgppu.ru

- metasubject results in General education]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice], 2017, no. 3 (7), pp. 19—24.
6. Golub G.B., Fishman I.S., Fishman L.I. Obshchie kompetentsii vypusnikov vysshei shkoly: chto standart trebuetsya ot vuza [General competences of high school graduates: what does the standard require from the University]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues], 2013, no. 1, pp. 156—173.
7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: Publ. Intor, 1996, pp. 517.
8. Davydova E.Yu. Otsenka sformirovannosti zhiznennykh kompetentsii kak etap realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v obuchenii detei s RAS [Assessment of the formation of life competencies as a stage of implementation of the activity approach in teaching children with ASD]. *Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami avtisticheskogo spektra. Sbornik materialov Vtoroi Vserossiiskoi konferentsii* [Comprehensive support for children with autism spectrum disorders. Proceedings of the second all-Russian conference] (g. Moscow, 22—24 noyabrya 2017 g.). Moscow: Autizm i narusheniya razvitiya, 2017, pp. 415—419.
9. Davydova E.Yu., Sorokin A.B. Zhiznennyye kompetentsii v kontekste planirovaniya obucheniya detei s rasstroistvami avtisticheskogo spektra [Life competencies in the context of learning planning for children with autism spectrum disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 120—130. doi:10.17759/pse.2016210314.
10. Dormand L., Shvedovskii E.F. Inklyuziya v rabote s det'mi s rasstroistvami avtisticheskogo spektra [Inclusion in working with children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and developmental disorders], 2017. Vol. 15, no. 3, pp. 69—72. doi:10.17759/autdd.2017150309.
11. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of competence approach in education]. *Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki* [Scientific notes of the national society of applied linguistics], 2013, no. 4 (4), pp. 16—31.
12. Kraevskii V.V., Khutorskoi A.V. Osnovy obucheniya: Didaktika i metodika [Basics of training: Didactics and methodology]. Moscow: Publ. Tsentr «Akademiya», 2007. 352 p.
13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Publ. Politizdat, 1975. 304 p.
14. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Approbation of tools for assessing the formation of professional competencies of future teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 77—92. doi:10.17759/pse.2015200507.
15. Maslennikova L.N. Opyt proektirovaniya metodik diagnostiki metapredmetnykh kompetentsii mladshikh shkol'nikov [Experience in the design of methods of diagnostics of metasubject competencies of Junior schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 5, pp. 14—20.
16. Metodika otsenki sformirovannosti universal'nykh uchebnykh deistvii (1—2 klassy): Metodicheskoe posobie [Methodology for assessing the formation of universal educational activities (1—2 classes)]. Voyushinoy M.P. (eds.). Saint-Petersburg: Publ. RGPU im. A.I. Gertsena, 2015. 124 p.
17. Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V., Kozorez A.I., Morozova E.V. Opisaniye metodiki otsenki bazovykh rechevykh i uchebnykh navykov (ABLLS-R) [Description of the methodology for assessing basic speech and learning skills (ABLLS-R)]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and developmental disorders], 2015. Vol. 13, no. 3, pp. 3—10. doi:10.17759/autdd.2015130301.
18. Sorokin A.B. Narusheniya intellekta pri rasstroistvakh avtisticheskogo spektra [Intellectual disabilities in autism spectrum disorders]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 38—44. doi:10.17759/jmfp.2018070104.
19. Federal'nyi gosudarstvennyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] [Federal state standard of primary General education]. URL: <https://fgos.ru>. (Accessed: 31.09.2019).
20. Chuprikova N.I. Psikhika i psikhicheskie protsessy (sistema ponyatii obshchei psikhologii) [Psyche and mental processes (the system of concepts of General psychology)]. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2015. 508 p.
21. Anthony C.J., Diperna J.C. Piloting a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales. *School Mental Health*, 2018, no. 10(3), pp. 314—321. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9254-7>
22. Flook L., Repetti, R.L., Ullman, J.B. Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 2005, no. 41 (2), pp. 319—327.
23. Gresham F.M., Elliott, S.N. Social Skills Rating System manual. *Circle Pines*, 1990. MN: AGS.
24. Malecki C.K., Elliott S.N. Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 2002, no. 17 (1), pp. 1—23.
25. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). *Behavior Analysts, Inc.*, 2006. 148 p.
26. The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: The VB-MAPP A language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities by Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA-D

Концепция психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников ОВД

Ульянина О.А.*,
ФГКОУ ВО Академия управления МВД
России, Москва, Россия,
lelia34@mail.ru

Раскрываются правовые, организационно-методические и содержательные аспекты Концепции психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников ОВД в ведомственных вузах. Основные положения структурированы и последовательно описаны в шести разделах Концепции: 1) общие положения, где излагается назначение Концепции и нормативные правовые основания ее реализации; 2) современное состояние психологической работы в образовательных организациях МВД России, где анализируются и выделяются существующие проблемы в практической деятельности психологов ведомственного образования; 3) цели, задачи и принципы Концепции, где формулируется цель настоящей Концепции, заключающаяся в развитии эффективной системы психологической работы в образовательных организациях МВД России; данная цель достигается посредством решения ряда задач и с учетом принципов, представленных в описании раздела; 4) реализация Концепции, где раскрывается содержание основных информационных блоков, отражающих процессуальные характеристики, условия и факторы реализации Концепции; 5) основные направления деятельности, где представлены мероприятия психологической работы через призму таких направлений деятельности, как: просвещение, профилактика, диагностика, консультирование, коррекция и тренинги; 6) оценка эффективности, где выделены критерии и показатели эффективности психологического сопровождения: практико-результативные, оптимально-деятельностные, мотивационно-прогностические.

Ключевые слова: психологическая служба образования, концепция психологического сопровождения, профессиональная подготовка, сотрудники ОВД.

Преобразования современного гражданского общества и модернизация системы МВД России обуславливают необходимость в постоянном качественном научном исследовании в образовательном, методическом и правовом сопровождении психологической работы,

Для цитаты:

Ульянина О.А. Концепция психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 28—37. doi: 10.17759/pse.2019240603

* Ульянина Ольга Александровна, кандидат социологических наук, доцент, ФГКОУ ВО Академия управления МВД России, Москва, Россия. E-mail: lelia34@mail.ru

отвечающем реалиям жизнедеятельности и потребностям специалистов-психологов на практике [2].

Подразделения психологической работы в образовательных организациях МВД России реализуют основные мероприятия в соответствии с приказом МВД России от 02.09.2013 № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации». Однако направления работы психолога в образовательной организации имеют специфику, заключающуюся в необходимости сопровождения не только служебной деятельности, но и учебной, а самое главное — оказания психологической поддержки в личностном становлении будущих специалистов [1]. В связи с чем возникает необходимость как в определении единых концептуальных подходов к организации и функционированию ведомственной психологической службы в образовательных организациях МВД России, так и в правовой регламентации данного вопроса с учетом обозначенного выше своеобразием.

В целях создания необходимых психолого-педагогических и социальных условий для повышения качества подготовки компетентных специалистов ОВД на этапе обучения в образовательных организациях МВД России была разработана Концепция психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников ОВД, определяющая принципы, основные направления и критерии эффективности реализации необходимых мероприятий.

Концепция базируется на нормах Конституции Российской Федерации, разработана с учетом федеральных законов, указов и распоряжений Президента Российской Федерации, постановлений и распоряжений Правительства Российской Федерации, приказов МВД России.

Концепция развивает положения:

— Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предусматривающие наделение органов государственной власти субъектов Российской Федерации полномочиями по предоставлению психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудно-

сти в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации (статья 8) [3; 8]; предоставление обучающимся условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции (статья 34) [19];

— приказа Минобрнауки России от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», предусматривающие оказание службой практической психологии содействия в формировании развивающего образа жизни обучающихся, их индивидуальности на всех этапах непрерывного образования, развитии у обучающихся творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к обучению, а также определении психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений (статья 3) [9; 15];

— приказа МВД России от 02.09.2013 № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации», конкретизирующие цель психологической работы с сотрудниками ОВД, заключающуюся в формировании у них профессионально значимых психологических качеств личности, психологической устойчивости и готовности к эффективному выполнению задач ОВД [14].

Целью настоящей Концепции является создание эффективной системы психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников ОВД в период обучения в образовательных организациях МВД России на основе преемственности позитивного опыта работы и интеграции достижений современной психологической науки и практики с учетом имеющихся региональных, ведомственных практик психологических служб для формирования личностной компетентности и снижения рисков дезадаптации, десоциализации обучающихся [7; 11; 13; 16].

Для достижения заявленной цели необходимо решение следующих задач:

— внедрение достижений психологической науки и практики в учебный процесс образовательных организаций высшего образования МВД России;

— разработка методологии организации психологического сопровождения профессионального образования в системе МВД России;

— выработка единых подходов к реализации основных мероприятий психологической работы с курсантами, слушателями образовательных организаций МВД России;

— создание условий для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья и развития курсантов, слушателей, оказание психологической поддержки и содействия в трудных жизненных ситуациях;

— содействие формированию личностной компетентности;

— диагностика и контроль динамики формирования личностной компетентности, построение личностного профиля развития;

— психологическая помощь в преодолении трудностей в обучении и содействие в построении индивидуальной образовательной траектории курсантов, слушателей;

— создание условий для самостоятельного осознанного выбора курсантами, слушателями профессиональной области и построения личных профессиональных планов;

— участие в проектировании и создании практико-ориентированной развивающей образовательной среды;

— оказание психологической помощи профессорско-преподавательскому составу образовательной организации и курсовым офицерам в выборе наиболее эффективных и адекватных методов сопровождения процесса подготовки будущих специалистов ОВД, обеспечения достижения личностных и метапредметных образовательных результатов.

Основными принципами реализации Концепции являются:

— принцип научной обоснованности, комплексности, целостности, своевременности, систематичности и преемственности всех этапов психологического сопровождения;

— принцип гибкости и вариативности используемых форм и методов психологической работы;

— принцип взаимодействия различных категорий должностных лиц образовательной организации, обеспечивающих подготовку будущих специалистов;

— принцип лонгитюдности в процессе отслеживания результатов психологического сопровождения как необходимого условия эффективности проводимой работы.

Реализация Концепции включает в себя смысловые блоки [17]. Методологический блок раскрывает систему научного обоснования реализации Концепции, основывающегося на положениях компетентностного, личностно-ориентированного, деятельностного, синергетического и системного подходов, с позиций которых все компоненты профессиональной подготовки и личностного становления будущих специалистов рассматриваются в единстве закономерных взаимосвязей и опираются на общую теорию управления сложными динамическими системами [12].

Критериальный блок Концепции содержит описание критериев профессиональной психологической пригодности к службе в органах внутренних дел; определяет возрастные, гендерные и социальные особенности развития личности обучающихся в ведомственных вузах системы МВД России [10].

Ситуативный блок Концепции раскрывает основные условия и факторы, способствующие самоактуализации, самореализации личности обучающихся в практико-ориентированной образовательной среде.

Функциональный блок раскрывается в основных направлениях психологической работы с сотрудниками ОВД, позволяющих развивать и формировать компетенции, являющиеся структурными единицами личностной компетентности.

Методический блок включает сущностные характеристики, ориентированные на деятельность, преобразующий и формирующий характер психологического воздействия, влияющего на саморазвитие, самореализацию личности в профессиональной и иных сферах жизнедеятельности [6].

Аналитический блок позволяет своевременно оценивать эффективность проводимых психологических мероприятий и корректировать их содержание в случае необходимости.

В организационном блоке Концепции осуществляется координация продолжительности этапов и видов проводимых мероприятий с учетом обозначенных целей, задач и принципов.

К основным направлениям деятельности психологов относятся:

— *психологическое просвещение* — формирование у сотрудников ОВД информационно-психологической грамотности, потребности в саморазвитии; своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта. Данное направление работы реализуется посредством включения информационных блоков, по тематике отвечающих целям и задачам тренинговых программ, в которые они включены;

— *психологическая профилактика* — предупреждение дезадаптивных состояний, постстрессовых реакций, негативных психоэмоциональных состояний. Профилактическое направление деятельности включает следующие виды работы:

а) поддержание и восстановление психологического здоровья;

психопрофилактика синдрома эмоционального выгорания, суицидального риска, кризисных состояний, личностной и профессиональной деформации, девиации;

б) оказание помощи обучающимся первых курсов в процессе их адаптации к условиям оперативной-служебной деятельности;

разработку конкретных рекомендаций профессорско-преподавательскому составу, курсовым офицерам и руководству вуза;

— *психологическая диагностика* — изучение индивидуально-личностных особенностей обучающихся в динамике на каждом этапе (курсе) обучения, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации; изучение различных аспектов внутригрупповых отношений в учебных коллективах; оценка потенциальных возможностей и прогнозирование перспектив профессионального развития сотрудников

ОВД. Программа психологической диагностики рассчитана на каждый год обучения, выбор методов при составлении программы определяется спецификой психологического воздействия и включает тестовые методики, анкетирование, метод ассессмент-центра, экспертную оценку;

— *психологическое консультирование* — оказание помощи сотрудникам ОВД в вопросах развития, воспитания и обучения. Выбор методов психологического консультирования осуществляется в рамках транskonцептуального подхода, подразумевающего использования в работе психолога-практика комплекса средств из современных научных школ, общим для которых является поиск собственных ресурсов и реализация личностно-профессионального потенциала;

— *психологическая коррекция* — направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью гармоничного развития индивида, формирования личностной компетентности; овладения конструктивными способами взаимодействия с окружающими и самим собой, определенными способами деятельности. Психокоррекция находит отражение в восстановлении и поддержании психологического здоровья; коррекции девиантного поведения и негативных личностных черт; уровня самооценки, адаптационных механизмов, семейно-бытовых проблем, внутриличностных и межличностных отношений; повышении эффективности групповой деятельности. Коррекционно-развивающая функция реализуется в том числе посредством использования методов активного социально-психологического обучения (тренинги), позволяющих сформировать у сотрудников ОВД компетенции и освоить конкретные виды деятельности. Программа тренингов рассчитана на каждый год обучения и включает следующие виды:

А) тренинг сплочения учебных коллективов и формирования благоприятного социально-психологического климата (1 курс);

Б) тренинг по формированию межнациональной толерантности (2 курс);

В) тренинг развития интеллектуальных возможностей (3 курс);

Г) тренинг развития эмоционально-волевой регуляции (4 курс);

Д) профессионально-ориентированный тренинг (5 курс).

Методическое сопровождение образовательного процесса и служебной деятельности обеспечивает качественное выполнение задач, стоящих перед образовательными организациями МВД России, путем применения в профессиональной деятельности и образовательном процессе психологически обоснованных форм и методов работы, приемов и технологий. Методическое обеспечение включает следующие виды работы:

— разработка и обоснование методического инструментария по направлениям деятельности психологов, внедрение новых психологических технологий работы с обучающимися;

— разработка психологических рекомендаций для воспитателей, преподавателей, курсовых офицеров по оптимизации учебной, служебной деятельности курсантов с учетом их психологических особенностей;

— разработка профессионально-психологических требований к личности курсантов, слушателей образовательных организаций МВД России по направлениям подготовки;

— психологическая поддержка профориентационной работы (методический аспект) по формированию позитивного имиджа ОВД.

Психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций МВД России предполагает систему действий с образовательной средой, которые обеспечивают ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования образовательного результата. В ведомственных образовательных организациях доминирует внешне заданное организационное и управленческое начало, предполагающее жесткую регламентацию образовательного процесса, всех видов деятельности курсантов, слушателей и их отношений с иными субъектами, что требует создания адекватных элементов во всех компонентах внутренней образовательной среды. В рамках данного направления реализовываются следующие виды работы:

— психологический мониторинг и анализ эффективности использования методов и средств образовательной деятельности;

— психологическая экспертиза программ развития образовательной организации МВД России с целью определения степени безопасности и комфортности образовательной среды, ее развивающей и практико-ориентированной направленности;

— моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности и решение соответствующих комплексных мультимодальных проблем, проектируемых на основании междисциплинарного подхода;

— консультирование воспитателей, преподавателей, курсовых офицеров при выборе воспитательных, образовательных технологий с учетом индивидуально-психологических особенностей и потребностей обучающихся;

— оказание психологической поддержки воспитателям, преподавателям, курсовым офицерам в проектной работе по совершенствованию образовательного процесса и служебной деятельности.

Вышеприведенный перечень направлений деятельности психологической службы не является исчерпывающим. Разнообразие психологических мероприятий, с одной стороны, указывает на весьма широкие возможности психологов ОВД в решении задач, стоящих перед МВД России, а с другой — обуславливает существование обширной психологической практики.

Эффективность реализации Концепции оценивается через призму достижений субъектами психологической работы поставленных целей и задач, выражающихся в уровне сформированности личностной компетентности курсантов, положительных результатах служебной/учебной деятельности.

Оценка эффективности психологического сопровождения осуществляется с помощью конкретных характеристик и показателей [4]. Среди групп критериев эффективности выделяются следующие:

Практико-результативные критерии. Определяют зависимость и влияние проводимых мероприятий психологической работы на конкретные позитивные изменения,

характеризующиеся совершенствованием объективных показателей личностного и профессионального становления будущего специалиста.

Оптимально-деятельностные критерии. Оценивают соответствие целей, задач, содержания, принципов, форм и средств психологического сопровождения возрастным, гендерным, социально-психологическим особенностям личности и группы, а также требованиям к профессиональной деятельности и освоению образовательной программы.

Мотивационно-прогностические. Определяют степень заинтересованности и готовности субъектов психологического сопровождения к решению поставленных профессиональных задач.

На основании выделенных критериев система оценки эффективности включает следующие группы показателей:

— внешние показатели эффективности психологического сопровождения отражают психологическую готовность выпускников к профессиональной деятельности и ее успешность; стратегию профессионально развития;

— внутренние показатели эффективности реализации Концепции характеризуют про-

гностические возможности результатов психологической работы; учитывают количество проведенных мероприятий.

— показатели эффективности организации психологической работы характеризуют правовой статус субъектов психологической работы, штатный состав, рабочую нагрузку на специалистов, уровень научно-методического и материально-технического обеспечения профессиональной деятельности [18];

— показатели кадрового обеспечения отражают образовательный уровень специалистов-психологов и опыт работы.

Таким образом, в рамках реализации Концепции психологическая служба ведомственного образования выступает как один из компонентов системы образования, главной целью которой являются содействие формированию компетентных специалистов ОВД, развивающего образа жизни обучающихся, их индивидуальности на всех этапах профессионального образования, созданию позитивной мотивации к учебе/службе, а также определению психологических причин нарушения личностного и социального развития, профилактики условий возникновения подобных нарушений.

Литература

1. Авдиенко Г.Ю. Повышение эффективности образовательного процесса позитивным влиянием на социально-психологическую комфортность обучающихся в образовательной среде вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 1 (72). С. 12—16.
2. Виноградов М.В., Ульянина О.А. Основные направления психологической работы с курсантами и слушателями, а также сотрудниками, впервые принятыми на службу, в период профессионального обучения, в образовательных организациях системы МВД России (часть 1) // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 1—14. doi: <http://10.17759/psylaw>
3. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23—30. doi: 10.17759/pspe
4. Дебольский М.Г. История зарождения и основные этапы развития психологической службы уголовно-исполнительной системы России // Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи» «История

отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций» (Москва, 30 июня—02 июля 2016 г.). М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 423—433.

5. Караханян К.Г. Психолого-педагогическая модель обеспечения успешности обучения студентов вуза. Дис. ... канд. психол. наук. Самара: Тольяттинский государственный университет, 2017. 188 с.

6. Комарова Н.Г. Формирование пригодности к военной службе как результат личностного саморазвития курсанта военного вуза. Дис. ... канд. психол. наук. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. 157 с.

7. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/ (дата обращения: 19.07.2019).

8. Котлярова Э.В., Барсукова Ж.А. Роль психологической службы в адаптации студентов к условиям обучения в университете // Материалы международной научно-практической конференции

- «Современная образовательная психология в подготовке специалистов помогающих профессий: актуальные проблемы теории и практики оказания помощи другим» (Могилев, 20 ноября 2018 г.). Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2019. С. 59—62.
9. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 2. С. 43—57. doi: 10.17759/psyedu.2016080301
10. Кузьмичева Н.А. Психологические особенности профессиограммы сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних территориальных органов внутренних дел: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, 2018. 24 с.
11. Ларских М.В. Психолого-педагогическая концепция формирования конструктивного перфекционизма студента: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2017. 46 с.
12. Медведев А.В., Кириченко Ю.Н., Колесникова О.А., Пучинский Д.С. Модели концептуальной психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел для работы в особых условиях // Материалы II международной научно-методической конференции «Образование. наука. карьера» (Курск, 22 января 2019 г.). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 211—214.
13. Меньшикова Л.В. Значение теоретических оснований для создания психологической службы в вузе // Материалы I международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» (Санкт-Петербург, 10—11 октября. 2018 г.). В 2-х частях. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2018. С. 244—250.
14. Приказ МВД России от 02.09.2013 № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/70675376/> (дата обращения: 03.08.2019).
15. Приказ Минобразования России от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94957/ (дата обращения: 09.08.2019).
16. Сашенков С.А. Теоретические аспекты развития профессионально-личностных качеств курсантов образовательных организаций МВД России // Материалы XX международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». М.: Интернаука, 2019. С. 63—67.
17. Солянкина Л.Е. Влияние практико-ориентированной образовательной среды на развитие профессиональной компетентности обучающегося // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2015. № 4 (4). С. 36—39.
18. Ульянина О.А. Состояние и перспективные направления психологической практики в ОВД // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 77—84. doi: 10.17759/pse
19. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.07.2019).

The Concept of Psychological Support of Professional Training of Police Officers

Ulyanina O.A.*,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
lelia34@mail.ru*

The article reveals the legal, organizational, methodological and substantive aspects of the Concept of psychological support of professional training of police officers in departmental universities. These aspects are structured in a consistent description of the following six sections of the Concept: 1) General provisions: a description of the purpose of the Concept and the regulatory legal basis for its implementation; 2) the current state of psychological work in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs: analyzes and highlights the existing problems in the practice of psychologists of departmental education; 3) the goals, objectives and principles of the Concept: outlines the purpose of this Concept, namely, the development of the system of psychological work in the educational institutions of the MIA of Russia; this objective is achieved by addressing a number of tasks and taking into account the principles presented in the description section; 4) the implementation of the Concept: outlines the content of the main information blocks reflecting procedural characteristics, conditions and factors of implementation of the Concept; 5) main activities: reviews the areas of psychological work through the prism of such activities as education, prevention, diagnosis, counseling, correction and training; 6) assessment of efficiency: describes the following criteria and indicators of the effectiveness of psychological support: practical and effective, optimal in terms of activity, motivational and predictive.

Keywords: psychological service in education, concept of psychological support, training, departments of internal affairs staff.

References

1. Avdienko G.Yu. Povyshenie effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa pozitivnym vliyaniem na sotsial'no-psikhologicheskuyu komfortnost' obuchayushchikhsya v obrazovatel'noi srede vuza [Improving the efficiency of the educational process by a positive impact on the socio-psychological comfort of students in the educational environment of the University]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in law enforcement], 2018, no. 1 (72), pp. 12—16.
2. Vinogradov M.V., Ulyanina O.A. Osnovnye napravleniya psikhologicheskoi raboty s kursantami i slushatelyami, a takzhe sotrudnikami, v pervye priinyatymi na sluzhbu, v period professional'nogo obucheniya, v obrazovatel'nykh organizatsiyakh sistemy MVD Rossii (chast' 1) [The Main directions of psychological work

- with cadets and students, as well as employees for the first time accepted for service, during professional training, in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia (part 1)]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law], 2019. Vol. 9, no. 2, pp. 1—14. doi: <http://10.17759/psylaw>. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Grigor'eva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptatsionnom protsesse studentov k usloviyam obucheniya v vuze [The Role of reflection in the adaptation process of students to the conditions of study at the University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 23—30. doi: 10.17759/pse. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Debol'skii M.G. Istoriya zarozhdeniya i osnovnye etapy razvitiya psikhologicheskoi sluzhby ugovolno-ispolnitel'noi sistemy Rossii [History of origin and the

For citation:

Ulyanina O.A. The Concept of Psychological Support of Professional Training of Police Officers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 28—37. doi: 10.17759/pse.2019240603 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Ulyanina Olga Alexandrovna, PhD in Sociology, Associate Professor, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: lelia34@mail.ru

- main stages of development of the psychological service of the criminal executive system of Russia]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii po istorii psikhologii «Shestye Moskovskie vstrechi» «Istoriya otechestvennoi i mirovoi psikhologicheskoi mysli: sud'by uchenykh, dinamika idei, sodержanie kontseptsii»* (Moskva, 30 iyunya-02 iyulya 2016 g.) [Proceedings of the all-Russian conference on the history of psychology «Sixth Moscow meetings» «History of domestic and world psychological thought: the fate of scientists, the dynamics of ideas, the content of concepts» (Moscow, June 30—July 02, 2016)]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2016, pp. 423—433.
5. Karakhanyan K.G. Psikhologo-pedagogicheskaya model' obespecheniya uspehnosti obucheniya studentov vuza [Psycho-pedagogic model ensuring the learning success of University students]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Samara: Tol'yattinskii gosudarstvennyi universitet, 2017. 188 p.
6. Komarova N.G. Formirovanie prigodnosti k voennoi sluzhbe kak rezul'tat lichnostnogo samorazvitiya kursanta voennogo vuza [Formation of fitness for military service as a result of personal self-development of a cadet of a military University]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Saint-Petersburg: Sankt-peterburgskii gosudarstvennyi universitet, 2016. 157 p.
7. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda (utv. Minobrnauki Rossii ot 19.12.2017) [Elektronnyi resurs] [The concept of development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025 (UTV. Ministry of education and science from 19.12.2017)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/ (Accessed: 19.07.2019).
8. Kotlyarova E.V., Barsukova Zh.A. Rol' psikhologicheskoi sluzhby v adaptatsii studentov k usloviyam obucheniya v universitete [The Role of psychological service in the adaptation of students to the conditions of study at the University]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovremennaya obrazovatel'naya psikhologiya v podgotovke spetsialistov pomogayushchikh professii: aktual'nye problemy teorii i praktiki okazaniya pomoshchi drugim»* (Mogilev, 20 noyabrya 2018 g.) [Proceedings of the international scientific and practical conference «Modern educational psychology in the training of professionals helping professions: actual problems of the theory and practice of helping others» (Mogilev, November 20, 2018)]. Mogilev: Mogilevskii gosudarstvennyi universitet imeni A.A. Kuleshova, 2019, pp. 59—62.
9. Krushel'nitskaya O.I., Poleyva M.V., Tretyakova A.N. Motivatsiya k polucheniyu vysshego obrazovaniya i ee struktura [Motivation for higher education and its structure]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 43—57. doi: 10.17759/psyedu.2016080301. (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Kuz'micheva N.A. Psikhologicheskie osobennosti professiogrammy sotrudnikov podrazdelenii po delam nesovershennoletnikh territorial'nykh organov vnutrennikh del [Psychological characteristics and job description of employees of divisions on Affairs of minors of the territorial bodies of internal Affairs]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow: Moskovskii universitet Ministerstva vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii imeni V.Ya. Kikotya, 2018. 24 p.
11. Larskikh M.V. Psikhologo-pedagogicheskaya kontseptsiya formirovaniya konstruktivnogo perfektsionizma studenta [Psychological and pedagogical concept of formation of constructive perfectionism of the student]. Avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. Samara: Samarskii gosudarstvennyi sotsial'no-pedagogicheskii universitet, 2017. 46 p.
12. Medvedev A.V., Kirichenko Yu.N., Kolesnikova O.A., Puchinskii D.S. Modeli kontseptual'noi psikhologicheskoi podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del dlya raboty v osobykh usloviyakh [Models of conceptual psychological training of employees of internal Affairs bodies for work in special conditions]. *Materialy vtoroi mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii «Obrazovaniye nauka. ka'era»* (Kursk, 22 yanvarya 2019 g.) [Proceedings of the second international scientific and methodological conference «Education. science. Career» (Kursk, January 22, 2019)]. Kursk: Yugo-Zapadnyi gosudarstvennyi universitet, 2019.
13. Men'shikova L.V. Znachenie teoreticheskikh osnovanii dlya sozdaniya psikhologicheskoi sluzhby v vuze [The Importance of theoretical foundations for the creation of psychological services at the University]. *Materialy pervoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii»* (Sankt-Peterburg, 10—11 oktyabrya 2018 g.). V 2-kh chastyakh [Proceedings of the initial International scientific and practical conference «Herzen readings: psychological research in education» (St. Petersburg, October 10-11, 2018). In 2 parts]. Saint-Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena, 2018, pp. 244—250.
14. Prikaz MVD Rossii ot 02.09.2013 № 660 «Ob utverzhdenii Polozheniya ob osnovakh organizatsii psikhologicheskoi raboty v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [The Ministry of internal Affairs order dated 02.09.2013 no. 660 «On approval of Regulations on the organization of psychological work in the bodies of internal Affairs of the Russian Federation»]. URL: <http://base.garant.ru/70675376/> (Accessed: 03.08.2019).
15. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 22.10.1999 № 636 «Ob utverzhdenii Polozheniya o sluzhbe prakticheskoi psikhologii v sisteme Ministerstva obrazovaniya

- Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [The order of the Ministry of education of the Russian Federation dated 22.10.1999 № 636 «About the statement of Regulations about service of practical psychology in the system of the Ministry of education of the Russian Federation»]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94957/ (Accessed: 09.08.2019).
16. Sashenkov S.A. Teoreticheskie aspekty razvitiya professional'no-lichnostnykh kachestv kursantov obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii [Theoretical aspects of development of professional-personal qualities of cadets of educational institutions of the MIA of Russia]. *Materialy dvadtsatoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Pedagogika i psikhologiya v sovremennom mire: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya»* [Proceedings of the twentieth international scientific-practical conference «Pedagogics and psychology in the modern world: theoretical and practical studies»]. Moscow: Internauka, 2019, pp. 63—67.
17. Solyankina L.E. Vliyanie praktiko-orientirovannoi obrazovatel'noi sredy na razvitie professional'noi kompetentnosti obuchayushchegosya [Influence of practice-oriented educational environment on the development of professional competence of students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Obshchestvennyye nauki [Vestnik Tambov University. Series: Social Sciences]*, 2015, no. 4 (4), pp. 36—39.
18. Ul'yanina O.A. Sostoyanie i perspektivnyye napravleniya psikhologicheskoi praktiki v OVD [State and perspective directions of psychological practice in ATS]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 77—84. doi: 10.17759/pse. (In Russ., Abstr. in Engl.).
19. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 25.12.2018) «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Federal law of 29.12.2012 no. 273-FZ (as amended on 25.12.2018) «On education in Russian Federation»]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: 27.07.2019).

Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса

Шеманов А.Ю.*,

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

Самсонова Е.В.**,

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

Рассмотрены дискуссионные вопросы, возникающие в процессе различных интерпретаций терминов «инклюзия» и «инклюзивное образование» и при оценке инклюзивного процесса с точки зрения требований качественного образования, что приводит к разным последствиям не только для методологии научных исследований, но и для политических решений и образовательной практики. Проведен анализ научных подходов и международных нормативных документов, показавший, что противопоставление в одном из подходов инклюзивного образования специальному в линейной логике вне контекста развития системы образования приводит к отрицанию ресурсности специального образования для инклюзии. Анализируются ключевые принципы, лежащие в основе идеи инклюзии и практики инклюзивного образования, и показано, что они не противоречат применению подходов и методов специального образования как в условиях совместного обучения детей, так и, при необходимости, в условиях раздельного обучения. Рассматривается также потенциал инклюзивного образования в реформировании всей образовательной системы, включая специальное образование и подготовку педагогов и других специалистов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, участие, разнообразие, недискриминация, равенство возможностей, развитие способностей, качество образования.

Введение

Современная проблематика инклюзии является очень широкой и затрагивает целый

пласт философских проблем современности [10]. Но неодинаковое понимание термина «инклюзия» порождает споры, приводящие

Для цитаты:

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 38—46. doi: 10.17759/pse.2019240604

* Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

** Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

к различным последствиям не только для методологии научных исследований, но и для политических решений и образовательной практики [1; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 22]. Целью данной статьи является установление взаимосвязи специального и инклюзивного образования на основе анализа представленных в политических документах и научной литературе подходов к определению понятия «инклюзивное образование» и к оценке инклюзивного процесса с точки зрения требований качественного образования.

Основополагающим политическим документом, в котором применяется термин «инклюзия» и излагаются ее принципы, является Конвенция ООН о правах инвалидов (2006). Для достижения целей обсуждения отметим ряд ключевых терминов, которые в Конвенции ООН о правах инвалидов (далее — Конвенция) [3] перечисляются в разделе общих принципов (статья 3). На их основе можно выделить те понятия, которые лежат в основе современного дискурса инклюзии: уважение *достоинства*, неущемление в правах (недискриминация), принцип *участия* (вовлечения и включения), принцип *разнообразия* (многообразия) человечества, равенство возможностей, развитие *способностей* и сохранение индивидуальности.

Каждый из этих принципов по отдельности и в целом не вызывает сомнений, однако на практике следование в логике одного из принципов в результате приводит к противоречию с другим или с другими. Рассмотрим это на примере принципов недискриминации и доступности.

Далее мы последовательно рассмотрим трактовку и применение этих принципов в различных политических документах и научной литературе, начав с принципов недискриминации и доступности и закончив вопросом о существовании взаимоотношений между инклюзивным и специальным образованием и требуемых введением инклюзии реформ образования.

Принципы качества, доступности и равенства прав: противоречия в реализации

Трактуя образование, Конвенция (статья 24) провозглашает право лиц с инвалид-

ностью на равный «доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания» [3]. Казалось бы, требование качества и доступности образования в целях обеспечения равных прав не должны противоречить друг другу, однако вот как данное противоречие разворачивается в итоговом документе 48-й сессии Международной конференции по образованию ЮНЕСКО (2008). С одной стороны, указывается, что необходимо уйти от парадигмы «помещения», когда инклюзия усматривается в том, чтобы обеспечить «место» каждого в общеобразовательной школе. «Дело не в том, куда он помещен, а в том, предоставляется ли ему соответствующее его потребностям обучение, соответствующие образовательные услуги» [7, с. 32].

Однако тот же самый документ не предполагает других условий обучения, кроме инклюзии, понимаемой именно как обучение в определенном «месте» — в условиях общеобразовательной организации. При этом отрицается возможность создания необходимых для обучения детей с особыми образовательными потребностями условий методами специального образования, поскольку «заимствование методов из сферы специального образования, как правило, приводит к разработке новых, более утонченных форм отдельного обучения в рамках общеобразовательных учебных заведений» [7, с. 32].

По существу, этот вывод должен был бы звучать иначе, например, так, что инклюзия нуждается в видоизменении методов специального образования в новых условиях их применения и в недопущении их использования в целях дискриминации. Причем из того, что специальное образование *может* использоваться как один из приемов скрытой дискриминации, не следует, что оно ничему иному, кроме целей дискриминации, не может служить.

Аналогичный комментарий можно сделать относительно фрагмента о дискриминирующем применении термина «особые потребности», к которому прибегают с точки зрения данного политического документа для того, чтобы «скрывать дискриминацию под внешне

безобидным названием и тем самым оправдывать низкую успеваемость таких групп учащихся, а значит, существующую у них потребность в отдельных механизмах обучения» [7, с. 32].

Вновь можно констатировать, что из возможности такого применения не следует, что самих особых потребностей нет и что их не следует учитывать при планировании учебного процесса. Если вследствие инвалидности у ребенка имеются особые образовательные потребности, которые не могут быть удовлетворены в *современных* условиях общеобразовательной школы, то дискриминацией, т.е. нарушением его прав на образование, будет именно непредоставление ему соответствующих, необходимых ему для успешного обучения условий.

Но из этого опять же не следует, что инвалидность автоматически *должна* порождать у того или иного учащегося особые потребности в образовании, как не следует из опасений в дискриминации на основе инвалидности, что не *должно* быть специального образования, ведь именно оно поможет избежать нарушения его прав на образование, если лишь таким путем наиболее эффективно может быть оказана ему помощь в обучении.

Резюмируя, можно было бы сказать, что фактически данный документ ЮНЕСКО следует только принципам территориальной доступности и недискриминации, а не принципу обеспечения оптимальных условий для качественного обучения, как в нем же и провозглашается, поскольку без учета особых образовательных потребностей ребенка невозможно его качественное образование.

Политическим выводом реализации только принципов территориальной доступности и недискриминации является то, что Комитет ООН по правам инвалидов выражает озабоченность в связи с отсутствием реализации полной инклюзии в России и рекомендует ей, как стране-участнице Конвенции ООН по правам инвалидов, придерживаться подхода соблюдения прав человека, отходя от практики предоставления специализированных услуг (типа специального образования) из-за того, что эта практика «может вести к сегрегации» (параграфы 5—10 [14]).

Таким образом, мы видим, как политические документы формируют политические решения (требование ликвидации специального образования), не принимая во внимание противоречия в *выводах* из заявленных ими же принципов.

Принципы принятия разнообразия, обеспечения участия и развития

Так же, как в Конвенции, в руководящих документах ЮНЕСКО, посвященных инклюзивному образованию, среди принципов, выражающих ценности инклюзии, важнейшими являются принципы принятия разнообразия и обеспечение участия каждого в образовании и социальной жизни [3; 7; 24]. Однако, как справедливо подчеркивает Кауффман [19], если разнообразие учащихся по цвету кожи, происхождению и полу не касается их способности учиться, то инвалидность может эту способность затрагивать. Как бы ни различались способности в человеческой популяции, но именно образование ставит своей целью их развитие. И в этом смысле к разнообразию способностей именно образование не может относиться с простым принятием, но это принятие разнообразия должно выражаться во всемерном развитии способностей каждого из учащихся, а не в их принятии для сохранения в неизменном виде.

И тогда уже принцип обеспечения участия каждого в образовательном процессе прямо требует исходить из особых потребностей учащегося при определении учебного плана, программы и оптимальных условий ее освоения. От педагогов при этом требуется значительное количество знаний, умений и навыков в сфере специальной педагогики, позволяющих развивать способности особых детей [19]. При этом необходимо отметить, что в современных условиях такое педагогическое образование должно включать в себя также и освоение компетенций для работы в условиях разнообразия, т.е. оно должно стать, по выражению Г. Хорнби [17], «инклюзивным специальным образованием». И необходимость в подобном изменении легко видна уже из самого иного характера использования методов специальной педагогики в рамках инклюзии.

Речь идет о таких методах, как совместное преподавание (co-teaching) с его разными моделями [16; 18], универсальный дизайн обучения [21; 23] и другие, которые пока остаются у нас относительно малоизвестными, хотя в последнее время ситуация начинает меняться.

Таким образом, принцип принятия разнообразия не должен противоречить принципу развития способностей обучающихся, что должно вести к формированию высоких требований к качеству образования.

Особые образовательные потребности и качество образования

Термин *качественное образование* затрагивается в статье 24 Конвенции в параграфе 1 пункт b, где говорится об обязанности государств обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях, стремясь при этом «к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме» [3]. Мы так настойчиво обращаем внимание на эти понятия Конвенции, особенно выделяя понятие качества образования, поскольку именно вокруг них идет дискуссия между сторонниками специального и инклюзивного образования. При этом инклюзивное образование часто рассматривается как альтернатива специальному образованию.

В этом контексте стоит коснуться вопроса о по крайней мере двух подходах к пониманию качества образования. В качестве рабочего можно принять определение качества образования, предложенное В.А. Болотовым: «Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [2, с. 6].

Первый подход ориентирован на достижение заданных программой результатов образования, которые определяют представлениями наделенных властью лиц и экспертов. Второй подход ориентирован на развитие способностей обучающихся, исходя из их интересов и индивидуальных возможностей.

По-видимому, никогда эти подходы не существуют как взаимоисключающие, но, как правило, значительно доминирует первый. Тем не менее сегодня в условиях динамичного развития экономики знания меняется отношение к образовательным результатам и в рамках первого подхода: теперь все более требуется не просто овладение учебной программой, а способность человека постоянно *развиваться*, чтобы участвовать в социальной жизни и применять полученные в процессе образования знания и умения.

Присущая инклюзивному образованию ориентация на поддержку разнообразия и участия поощряет именно переход к парадигме развития в большей мере, чем традиционное образование, включая специальное. В этом смысле можно сказать, что инклюзивная стратегия задает направление развития и для общего, и для специального образования, побуждая их выходить за рамки прежнего целеполагания. Инклюзия предполагает, прежде всего, продуктивное участие любого индивида, в том числе и индивида с ОВЗ в процессе обучения, что требует от системы образования разработки вариативных программ и методов, направленных на формирование широкого спектра образовательных результатов с учетом особых образовательных потребностей, ориентируя образование на парадигму развития потенциала каждого ученика.

Специальное и инклюзивное образование: союз или альтернатива?

Возможно, один из наиболее существенных аспектов проблемы соотношения специального и инклюзивного образования становится виден из дискуссии, состоявшейся на страницах журнала «Современное дошкольное образование» в 2017 г. Первая позиция в этой дискуссии была выражена В.И. Лубовским [6], вторая — Е.В. Самсоновой [9].

Как отмечает В.И. Лубовский, инклюзия в ее нынешнем состоянии как простое помещение детей с ОВЗ в общеобразовательные школы приводит образование в тупик, поскольку в общеобразовательных школах педагоги общего образования не умеют работать со специальными потребностями детей,

не учитывая, в частности, резкие различия в темпе обучения и доступном предметном содержании для некоторых из них.

Е.В. Самсонова полагает, что инклюзия является стратегией, прежде всего — управленческой, позволяющей планировать образование как на государственном, региональном, муниципальном уровнях, так и на уровнях образовательной организации и организации образования в классе с учетом образовательных потребностей всех детей. Эта стратегия, с ее точки зрения, при реальном, а не имитационном применении не заводит образование в тупик, а наоборот, позволяет вывести нынешнее российское образование из того тупика, в котором оно оказалось не столько по причине прихода в общеобразовательные школы и сады детей с ОВЗ, сколько в силу того, что нынешняя система не готова к изменению запросов современного общества к образованию. Эти запросы предполагают создание условий для развития каждого ребенка и его самореализации в обществе. Только при обеспечении этих условий участники образовательного сообщества по-настоящему включаются в процесс образования, предполагающий поиск новых знаний и решений, а не только восприятие и воспроизводство готовой информации, упакованной в образовательные программы.

Инклюзивный подход направлен на принятие решений о создании разнообразных условий и использование для этого всех ресурсов, в том числе и ресурсов специальной педагогики как отрасли знания и практики, в организации образования с учетом потребностей детей. Управленческой задачей в инклюзивном подходе становится учет ресурсов и специфики контингента детей [8].

Основная проблема современного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах состоит в том, что потребность в нем увеличивается, а ресурс квалифицированных специалистов в этой области остается ограниченным или даже сокращается [4; 5]. Требования к учителям получать знания специальной педагогики только начинают реализовываться через образование в вузах и на курсах повышения квалификации, и пройдет немало

количество времени, прежде чем педагоги эти знания в достаточной степени получат. Обеспечение образовательного процесса специалистами психолого-педагогического сопровождения — это также стратегическое решение, которого требует инклюзивный подход. Решения, которые часто принимаются управленцами по сокращению специалистов в образовательных организациях, как и сокращение специальных школ, аккумулирующих ресурсы специальной педагогики, на сегодняшний момент в действительности идут в разрез со стратегической ориентацией на инклюзию и принципами инклюзивного образования. Переход на обеспечение особых образовательных потребностей детей в общеобразовательных школах должен происходить постепенно с учетом региональной специфики [5]. Инклюзия, понимаемая в управленческом ключе, предполагает рациональные действия с учетом, с одной стороны, особенностей контингента детей, а с другой стороны, образовательных ресурсов, которыми располагает определенная территория.

Заключение: направление реформ, заданных проблемой инклюзии

Описанные выше требования к реформированию образования и управления, исходящие из целевой ориентации образования на человека и его потребности, развитие его способностей, задают новые критерии качества инклюзивного процесса в образовании [12]. Это должно привести к изменению управления, организации и содержания самого образования, что постепенно и происходит во многих странах мира.

При таком понимании целей образования спор «инклюзивное или специальное» снимается в самом адекватно понимаемом инклюзивном подходе, предполагающем поиск всеми участниками образовательного процесса решений для качественного образования, не исключающих условий раздельного обучения (в разных помещениях, в разных группах) тогда, когда без этого нельзя обойтись. Одним из условий такого поиска является доступ к ресурсам, в том числе и ресурсам специального образования (его знаниям, специалистам,

владеющим этими знаниями и технологиями, дидактическим и методическим материалам, специальным условиям, созданным на базе специальных образовательных организаций).

Другим условием, преодолевающим разрыв между общим и специальным образованием, становится кооперация усилий специалистов, владеющих разными ресурсами и знаниями, т.е. создание междисциплинарной команды (одним из примеров ее работы как раз и является упомянутое выше совместное преподавание, имеющее разные модели, некоторые из которых не требуют изменения

культуры школы, а некоторые этого требуют и именно в направлении инклюзии, что рассматривается на примере греческого образования Мавропалиасом и Анастасиу [20]).

Третье условие инклюзивного образования — вовлечение в процесс решения образовательных задач и проблемных ситуаций детей и взрослых — всех участников образовательного процесса. Создание этих условий является управленческой задачей, которая должна проводить реформу всей системы образования, включая специальное, в масштабах страны.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136—145. doi:10.17759/pse.2016210112
2. *Болотов В.А.* О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 5—10.
3. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года) [Электронный ресурс] // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 05.05.2019).
4. *Кулагина Е.В.* Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94—101.
5. *Кулагина Е.В.* Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: региональное неравенство // Социологические исследования. 2019. № 3. С. 49—62. doi: 10.31857/S013216250004278-8
6. *Лубовский В.И.* Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 32—37.
7. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Международная конференция по образованию. Сорок восьмая сессия. Международный центр конференций, Женева 25—28 ноября 2008 г. «Инклюзивное образование: путь в будущее». Справочный документ. [Электронный ресурс] // URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_rus/PDF/162787rus.pdf.multi (дата обращения: 04.07.2019).
8. *Самсонова Е.В., Алексеева М.Н.* Проблемы организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра //

- Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 97—104. doi:10.17759/pse.2016210311
9. *Самсонова Е.В.* Инклюзия — стратегия выхода из тупика для современной системы образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 5. С. 55—63.
10. *Судакова Н.Е.* Человек в эпоху инклюзии: рождение соучастного Бытия. Монография. М.: Буки-Веди, 2018. 216 с.
11. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю.* Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 15—27. doi:10.17759/pse.2015200103
12. *Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A.* The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialisation ugdymas* // Special Education. 2018. Vol. 1. № 38. С. 47—60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
13. *Anastasiou D., Kauffman J.M., Di Nuovo S.* Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 4. С. 429—443. doi: 10.1080/08856257.2015.1060075.
14. Concluding observations on the initial report of the Russian Federation // United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disability Committee (April 9, 2018). CRPD/c/rus/co/1.
15. *Ferri B.A.* Integrazione scolastica: on not having all of the answers — a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 4. С. 444—447. doi: 10.1080/08856257.2015.1060074
16. *Ferri D.* Inclusive Education in Italy: A Legal Appraisal 10 Year after the Signature of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities // *Ricerche di Pedagogia e Didattica — Journal of Theories and Research in Education*. 2017. Vol. 12. № 2. P. 1—21. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7070
17. *Hornby G.* Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special

- educational needs and disabilities // *British Journal of Special Education*. 2015. Vol. 42. № 3. С. 234—256. doi: 10.1111/1467-8578.12101
18. *Jurkowski S., Müller B.* Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 75. С. 224—231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
19. *Kauffman J.M.* Preface // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / In Kauffman J.M. (ed.). Vol. I in the series "Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education" Ed. by Ph. Garner, 2020 (in press)
20. *Mavropalias T., Anastasiou D.* What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 60. P. 224—233. doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014
21. National Center on Universal Design for Learning [Электронный ресурс] // URL: <http://www.udlcenter.org/> (дата обращения: 04.07.2019).
22. *Shemanov A.* The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia // *Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives* / Ed. by Paolina Mulè / *Questioni pedagogiche e formative* 10. Lecce — Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018. P. 179—190.
23. The UDL Guidelines [Электронный ресурс] // URL: <http://udlguidelines.cast.org/> (дата обращения: 04.07.2019).
24. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017. [Электронный ресурс] // URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (дата обращения: 04.07.2019).

Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process

Shemanov A.Yu.*,

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

Samsonova E.V.**,

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

The article discusses the issues that arise at various interpretations of the terms 'inclusion' and 'inclusive education' and in assessing the inclusive process from the point of view of the requirements of quality education, which leads to different consequences not only for the methodology of scientific research, but also for political decisions and educational practice. The analysis of scientific approaches and international regulatory documents shows that opposing inclusive education to special education in linear logic outside the context of the education system development results in the denial of the resourcefulness of special education for inclusion. The article explores the key principles underlying the idea of inclusion and the practice of inclusive education, and it is shown that these principles do not interfere with the application of approaches and methods of special education both in joint and, if necessary, separate education. The potential of inclusive education in reforming the entire educational system, including special education and the training of teachers and other specialists, is also considered.

Keywords: inclusive education, special education, participation, diversity, non-discrimination, equality of opportunities, development of abilities, quality of education.

References

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. doi:10.17759/pse.2016210112. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bolotov V.A. O postroenii obshcherossiiskoi sistemy otsenki kachestva obrazovaniya [Creating an all-Russian System for the Evaluation of the Quality of Education]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2005, no. 1, pp. 5—10. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Konventsiya o pravakh invalidov (prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda) [Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations. 2006]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed 05.05.2019).
4. Kulagina E.V. Obrazovanie detei-invalidov i detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: tendentsii i kriterii regulirovaniya [Schooling of disabled children and children with special educational needs: Tendencies and criteria for regulation]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological Studies]*, 2015, no. 9, pp. 94—101.

For citation:

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 38—46. doi: 10.17759/pse.2019240604 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Shemanov Alexey Yurievich, Doctor in Philosophy, Professor, Leading Researcher, Research and Methodological Centre of the Institute of Inclusive Education Problems Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

** Samsonova Elena Valentinovna, PhD in Psychology, Head of the Research and Methodological Centre of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

5. Kulagina E.V. Spetsialnoye obrazovaniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: regionalnoye neravenstvo [Special education for children with restricted health abilities: Regional inequality factors]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2019, no. 3, pp. 49—62. doi: 10.31857/S013216250004278-8.
6. Lubovskii V.I. Inklyuziya — tupikovyy put dlya obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Inclusion — A developmental dead end for the education of disabled children]. *Sovremennoye doshkolnoye obrazovaniye. Teoriya i praktika* [Preschool Education Today. Theory and Practice], 2017, no. 2, pp. 32—37.
7. Organizatsiya ob'edinennykh natsii po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. Mezhdunarodnaya konferentsiya po obrazovaniyu. Sorok vos'maya sessiya. Mezhdunarodnyi tsentr konferentsii, Zheneva 25-28 noyabrya 2008 g. «Inklyuzivnoe obrazovanie: put' v budushchee». Spravochnyi dokument. [Elektronnyi resurs]. [UNESCO. The Forty eighth session of the International Conference on Education. Inclusive education: the way of the future. International Conference Centre, Geneva, 2528 November 2008]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629?posInSet=3&queryId=aee4a020-77f1-445f-b1dd-3314a42d80d9> (Accessed: 04.07.2019).
8. Samsonova E., Alekseeva M.N. Educating Students with Autism Spectrum Disorders: Organizational Problems. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 97—104. doi:10.17759/pse.2016210311. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Samsonova E.V. Inklyuziya — strategiya vykhoda iz tupika dlya sovremennoy sistemy obrazovaniya [Inclusion: A Strategy for Breaking the Deadlock in the Modern Educational System]. *Sovremennoye Doshkolnoye Obrazovaniye. Teoriya i Praktika* [Preschool Education Today. Theory and Practice], 2017, no. 5, pp. 55—63.
10. Sudakova N.E. Chelovek v epokhu inklyuzii: rozhdenie sochastnogo Bytiya. Monografiya [The Human in an Inclusion Epoch: the Birth of an Participating Being]. Moscow: Buki-Vedi Publ., 2018, 216 p.
11. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Shemanov A.Yu. Inklyuzivnyi podkhod v integratsii detei-migrantov v obrazovanii Inclusive [Approach to the Integration of Migrant Children in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 1, pp. 15—27. doi:10.17759/pse.2015200103. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialusis ugdymas/ Special Education*, 2018. Vol. 1, no. 38, pp. 47—60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
13. Anastasiou D., Kauffman J.M., Di Nuovo S. Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2015. Vol. 30, no. 4, pp. 429—443. doi: 10.1080/08856257.2015.1060075
14. Concluding observations on the initial report of the Russian Federation. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disability Committee (April 9, 2018). CPRD/c/rus/co/1.
15. Ferri B.A. Integrazione scolastica: on not having all of the answers — a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, 2015. Vol. 30, no. 4, pp. 444—447. doi: 10.1080/08856257.2015.1060074
16. Ferri D. Inclusive Education in Italy: A Legal Appraisal 10 Year after the Signature of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Ricerche di Pedagogia e Didattica — Journal of Theories and Research in Education*, 2017. Vol. 12, no. 2, pp. 1—21. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7070
17. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 234—256. doi: 10.1111/1467-8578.12101
18. Jurkowski S., Müller B. Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 2018. Vol. 75, pp. 224—231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
19. Kauffman J.M. Preface. On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives. Kauffman J.M (ed.). Vol. I in the series “Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education” Ed. by Ph. Garner, 2020 (in press).
20. Mavropalias T., Anastasiou D. What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 2016. Vol. 60, pp. 224—233. doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014
21. National Center on Universal Design for Learning. Available at: <http://www.udlcenter.org/> (Accessed: 04.07.2019).
22. Shemanov A. The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia. Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives. In Paolina Mulè (ed.), *Questioni pedagogiche e formative 10*. Lecce — Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018, pp. 179—190.
23. The UDL Guidelines. Available at: <http://udlguidelines.cast.org/> (Accessed: 04.09.2019).
24. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Accessed: 04.09.2019).

Interaction Between Significant Adult and Toddler in Russia and Vietnam

Galasyuk I.N.*,

Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia,
igalas64@gmail.com

Shinina T.V.**,

Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia,
shininatv78@gmail.com

Shvedovskaya A.A.***,

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

Morozova I.G.****,

Russian State Social University,
Moscow, Russia,
petrovpp@email.ru

Efremova E.V.*****,

Ural Federal University after the name
of the first President of the Russia BN
Yeltsin, Ekaterinburg, Russia,
evgeniya.efremova@gmail.com

For citation:

Galasyuk I.N., Shinina T.V., Shvedovskaya A.A., Morozova I.G., Efremova E.V., Nguyen T.H., Nguyen T.L. Interaction Between Significant Adult and Toddler in Russia and Vietnam. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 47—62. doi: 10.17759/pse.2019240605 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Galasyuk Irina Nikolaevna, Ph.D in Psychology, Associate Professor, Department of Neuro-and Pathopsychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: igalas64@gmail.com

** Shinina Tatyana Valerevna, Ph.D in Psychology, Associate Professor, Department of Neuro-and Pathopsychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: shininatv78@gmail.com

*** Shvedovskaya Anna Alexandrovna, Ph.D in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

**** Morozova Inna Grigoryevna, PhD student (Psychology), Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: inna.opinion@gmail.com

***** Efremova Evgenia Vadimovna, Ed.M. in Mind, Brain and Education, Junior Research Associate, Brain and Neurocognitive Development Lab, Ural Federal University after the name of the first President of the Russia BN Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: evgeniya.efremova@gmail.com

Nguyen T.H.*****,
National Pedagogical College of Nha Trang,
Nha Trang, Vietnam,
thuanpq@sptwnt.edu.vn

Nguyen T.L.*****,
National Pedagogical College of Nha Trang,
Nha Trang, Vietnam,
lannt06@gmail.com

The article discusses the role of child interaction with a significant adult (parent, kindergarten teacher, caregiver) in child's neurocognitive development within socio-cultural contexts of Russia and Vietnam. The article presents the results of a pilot study that included focus group interviews with kindergarten specialists from Russia and Vietnam. The pilot study sample consisted of 74 participants (72 women, 2 men), aged 32 to 54 years ($M = 43.04$; $SD = 6.61$). Of these, Russian participants (10 cities) — 42 people (40 women and 2 men) aged 32 to 50 ($M = 40.19$; $SD = 6.28$) and Vietnamese participants (1 city) — 32 people (32 women) aged 38 to 54 years ($M = 46.67$; $SD = 5.12$). The interviews followed the questionnaire developed by the authors. It consisted of 21 open-ended questions grouped in 3 blocks: Block 1. What characteristics and skills should be developed during early childhood? Where and how should these be developed? Block 2. How are children under 3 years of age developed? Block 3. Who is involved in the development of a child under 3 years of age? A comparative analysis of the responses of the Russian and Vietnamese kindergarten specialists revealed no significant differences between the groups, which suggests similarities in educational and developmental strategies of young children in a kindergarten environment.

Keywords: early childhood, significant adult, adult-child interaction, joint activity.

Introduction

The development of parent-child interaction in the context of motherhood [1; 8; 12], fatherhood [9; 12; 15], and family as a system [11; 17; 19] has become an important area of research in modern psychology. Scientists have focused their attention on understanding modern trends in parenting given continuous transformation of family institution [7], particularities of parent behaviour, ethnicity, social status and gender differences [23]. Another important field of research looks at the interaction of a significant adult with a young child in state and private institutions [32; 41; 43]. Cross-cultural studies of parenting practices and

parent-child interaction have also gained importance as they attempt to incorporate the diversity of socio-cultural contexts in understanding parenting practices [11].

The desire to better understand adult-child interaction during early childhood has important grounds. Increasing number of findings over the past decade suggests the important role of adult in shaping child's neurocognitive development. Patterns of parent behaviour during interaction with a child have been suggested as a significant factor in child's neurocognitive and emotional development [28]. In particular, the development of prefrontal context and executive functions during early childhood have been linked to future academic, profession and personal outcomes, as

***** *Nguyen Thi Hang*, Rector, National Pedagogical College of Nha Trang, Nha Trang, Vietnam. E-mail: thuanpq@sptwnt.edu.vn

***** *Nguyen Tuyet Lan*, Vice Rector, National Pedagogical College of Nha Trang, Nha Trang, Vietnam. E-mail: lannt06@gmail.com

well as physical and psychological health during adolescence and adulthood [30].

We identify culture as an important factor in a child's neurocognitive and socio-emotional development during early childhood [35.] According to the theory of constructed emotions, cultures differ in the way they define the concept of "emotion" and which emotions are cultivated through accepted social experience [37]. There are significant differences in emotional excitement and emotional valence between cultures. Some cultures promote more social interactions with children during early childhood, which in turn makes them familiar with a greater variety of emotional concepts. [37]. Thus, culture determines child's emotional experience, emotional valence in similar contexts, as well emotional granularity (the degree of accuracy of the verbal description of emotional experience) of child's language and the language of a significant adult [38]. Thus, for the purpose of the present pilot study it is important to introduce foundational cultural aspects of Russia and Vietnam that shape social environment and emotional context in early childhood period within which interactions between a significant adult and a child occur. In particular, we are interested in the role of country-specific socio-demographic characteristics, cultural particularities of a family system, cultural traditions, nursing environment and game activities in state and private institutions in shaping significant adult-child interaction.

Defining the problem

According to the 2010 All-Russian census, while Russians comprised 81% of Russia's total population, scientists point to the decline in the number of Russians and other Slavic people and increase in the proportion of migrants and their descendants. Among some of the notable trends observed over the past decade in Russia is continuous migration towards big cities (with nearly 80% of the country's population currently living in megacities) and replacement of patriarchal family traditions with small nuclear families. Moreover, economic and political turmoil following the dissolution of the Soviet Union in the 70s and 80s of the past century has resulted in unstable families with decreasing number of children and has led to

increased women's employment in social production [5].

Unlike Russia, Vietnam is one of East Asia's most ethnically homogeneous countries. Approximately 90% of Vietnamese people are ethnic Vietnamese. Vietnam has also undergone social changes over the past decade, including long war periods, collectivization, transition to a market economy and increasing integration with the global economy. This has had a profound effect on the family structure. Most of Vietnam's large families are located in rural areas and live together with relatives. Traditionally, rural norms in Vietnam forbid married women's migration, particularly mothers of small children, while giving more freedom to married men. Nowadays, not only married men but also women leave their large families in rural areas to find work and provide for their families. Migrating mothers justify their absence by the need to provide for their children and the need to meet their basic needs [38]. Such situation causes increasing family tensions. An increase in the number of single-parent families in megacities has been reported [39].

The risks of increasing dissolvment of close family ties and family nuclearization [18; 22] as a consequence of industrialization and urbanization also characterize the situation in Russia. Specialists identify the erosion of traditional behavioral norms regulating spouse choices, marital and parental roles, intergenerational relationships, and increasing role of individual choices over the normative ones. Young people are interested in professional and personal self-realization, which leads to decreasing marriages and childbirths [9].

Normative family pattern (or group of models) is of a conventional character that is affected by culture and includes family members, 'authorities-subordination' and emotional 'attachment-rejection' relationships, and their dynamics. The relationship structure determines the characteristics of positions and roles of family members. The normative model defines the structure of a real family in a given society [7]. Due to universalization of gender roles, traditional family roles assigned to father and mother in society undergo significant changes. The role of the woman-mother of today cannot be limited to providing comfort at home, childcare and emotional support for

family members [42]. Due to universalization of gender roles, traditional family roles assigned to father and mother in society undergo significant changes. The role of today's woman-mother cannot be limited to such activities as providing comfort at home, childcare and emotional support for family members [42].

In Russia, having family has become a significant obstacle to professional growth for many women. Giving birth and children upbringing have been largely replaced by women's desire to make career and earn money to ensure trouble-free life [18]. In Vietnam 'family' continues to play an important role in society. A typical Vietnamese family includes parents, children, grandparents, and grandchildren. Roles within Vietnamese family remain hierarchical and clearly defined [40].

Fathers in Vietnam are central figures responsible for providing for their families and for decision-making. Traditional father roles differ from those of mothers. The former tend to play a lesser role during infancy and childhood, however they become more involved in their children's school and adolescence years. Fathers are also traditionally associated with discipline and use physical punishment to maintain compliance with established rules. Vietnam is characterized by a patriarchal family, where the father's opinion is unquestioned, but it is the mother who plays a fundamental role when it comes to the child's upbringing process [33; 36].

In Vietnam, mothers being primary caregivers are usually engaged in household affairs and children upbringing. Their tasks include monitoring children's health, self-care, and nutrition. They teach children and help them with their homework [39]. Children return their parents' investments by showing efforts in learning and in building their future careers [33]. One of the reasons for the high academic performance of schoolchildren in Vietnam (PISA, 2015) is the high value of education [36].

Grandparents play an important role in helping children in Vietnam [39]. Older family members are highly valued and respected. Grandparents and other older relatives also play important decision-making roles. Besides taking care of the older family members, children are often respon-

sible for taking care and keeping the memory of ancestors [40].

It becomes clear that in both Russia and Vietnam young parents focus on career development. In Vietnam, when both parents work, usually relatives, more frequently grandparents, play an active role in children's upbringing [45]. In Russia both grandparents just like young parents, keep on working, in which case children are looked by caregivers or nurses [6].

We can point out several features that characterize early childhood interaction between children and parents in Vietnam. Although the mother tends to adopt a permissive approach during infancy, as the child grows older, a more authoritarian upbringing style compared to Western countries is introduced [25]. There is a belief that it is the family that lays the foundation for personality formation and that the authoritarian style of parenting corresponds to this goal [33; 36]. Mothers often use non-physical disciplinary techniques to cultivate a sense of responsibility and duty to the family: psychological manipulations such as evoking the feeling of guilt and shame are widely used, especially when a child does not meet parent's expectations. In situations of severe misconduct, a father enters the educational process [36].

Rinderman and colleagues (2013) noted that in their study none of 60 Vietnamese children participating in the study attended kindergarten before; almost all the children were brought up in full, stable families [45].

In Vietnam, constrained emotions are common: maintaining calmness in all situations is customary. Explicit wrath, sadness, extreme joy and even love are unacceptable behaviors. Thus, men should not cry or should not show their vulnerability, fear, etc., because such emotions are perceived as a sign of weakness. Meanwhile, Vietnamese women also tend to hide their sadness or anger replacing these and other negative emotions with a restrained smile [34].

Psychologists and specialists working in the area of parent-child interaction in Russia focus on promoting conscious parenting when both parents realize and accept family traditions, expectations, family roles, feelings, parental attitudes and responsibilities, understand the-self,

personal reactions, motives, behavioral patterns and values [16].

In understanding the importance of cross-cultural differences in parent-child interaction in different countries, it is also important to consider modern risks in the context of adult-child interaction during early childhood. Such risks are associated with social, technological and economic changes in modern society, which necessarily impact the quality and quantity of adult-child interaction. Mother's early return to work, and hence, child's early attendance of caregiving institution, increasing use of personal digital devices for personal reasons and in organization of child's free-time are among such risks that impact socio-emotional and cognitive development of modern children during early childhood.

Methods

The pilot study of cross-cultural invariance of interaction of a significant adult with a child during early childhood period in Russian and Vietnam analyzed particularities of interaction of a significant adult with a young child. The analysis included the following aspects: child's nursing environment created by a significant adult (parent, caregiver and etc.); modern games and toys that are used for joint play and for a child's independent play; parent participation in child's play.

For the purpose of identifying cross-cultural invariance of adult-child interaction during early childhood in Russia and Vietnam we conducted a series of focused interviews with kindergarten specialists. The pilot study sample consisted of 74 participants (72 women, 2 men), aged 32 to 54 years ($M = 43.04$; $SD = 6.61$). Of these, Russian participants (10 cities) — 42 people (40 women and 2 men) aged 32 to 50 ($M = 40.19$; $SD = 6.28$) and Vietnamese participants (1 city) — 32 people (32 women) aged 38 to 54 years ($M = 46.67$; $SD = 5.12$). The geographic representation of the sample included 10 cities of the Russian Federation (Ivanovo, Kaluga, Kotovsk, Kurgan, Moscow, Murmansk, Tolyatti, Tula, Chelyabinsk, Yakutsk) and one city of the Republic of Vietnam — Nha Trang.

The interviews were based on the questionnaire developed by the authors. It focused on understanding particularities of modern 1-to—

3-year-old children development and consisted of 21 open-ended questions, grouped in 3 blocks: Block 1. What characteristics and skills should be developed during early childhood? Where and how should these be developed? Block 2. How are children under 3 years of age developed? Block 3. Who is involved in the development of a child under 3 years of age? The questionnaire was translated into Russian, English and Vietnamese.

Results and discussion

Interviews were conducted in focus groups. Each focus group consisted of 7—10 kindergarten specialists. Each interview was video-recorded and transcribed. The average interview duration is 120 minutes.

The results of the questionnaire included 1387 responses based on the identified blocks. In a consequent content analysis, we grouped all the responses of the focus groups based on analytical categories (see Table).

The content analysis of the focus groups' responses revealed time deprivation in parent-child interaction during early childhood period in both countries, which is due to mothers' need for early return to the workplace (from 6 month of age in Vietnam and from 12 months in Russia).

According to the respondents, grandmother becomes a significant adult who takes care of a child. Usually a child joins kindergarten at the age of 18 months old, in which case a kindergarten teacher becomes 'a significant adult'.

In Russia before a child joins kindergarten, the role of significant adult is shared by grandparents, nurses, specialists of centers for early development and family clubs, specialists of day-care institutions. A child usually joins kindergarten institution at the age of 12 months old.

The specialists of kindergartens in both countries note the importance of early childhood development through free play and/or free activity. They underscore the importance of the role of kindergarten teacher who demonstrates how to play and who often remains an observer of children's play.

The content analysis has helped to identify the verbal image of a child in parent's perception and their vision of key competencies to be devel-

Table

Grouped responses of the focus groups of kindergarten specialists of Russia and of Vietnam¹

Russian Specialists (N=42)	Vietnamese Specialists (N=32)
Block 1. What characteristics and skills should be developed during early childhood? Where and how should these be developed?	
<p>What?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideal child from the <i>kindergarten teacher's point of view</i>: 1) moderately active; 2) managable; 3) independent; 4) curious; 5) healthy; 6) organized; 7) creative. • Parents consider that the following skills and characteristics should be developed in a child: <ol style="list-style-type: none"> 1) social skills; 2) independence; 3) speech, attention, fine motor skills. 	<p>What?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideal child from the <i>kindergarten teacher's point of view</i>: 1) physically developed; 2) intellectually developed; 3) fluent in foreign languages; 4) aesthetically developed; 5) social and emotional development is important. • Parents consider that the following skills and characteristics should be developed in a child: <ol style="list-style-type: none"> 1) active participation; 2) self-confidence; 3) care for others.
<p>Where?</p> <ul style="list-style-type: none"> • at centers for early development and family clubs 	<p>Where?</p> <ul style="list-style-type: none"> • At centers for early development. However, there are few of them and they are insufficiently developed. Some of the more popular ones available in cities usually focus on one area of development such as the English language training, swimming, musical development and etc.
<p>How?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parents believe that a child needs to be developed through: <ul style="list-style-type: none"> — by creating educational environment through play; — games; —teaching through didactic activities • Within kindergarten's schedule there is time (approximately 1 hour) that is intended for child's independent games of personal choice. • Every kindergarten in Russia houses a psychologist. • There is no single tool for the assessment of psychological development of children. • Kindergarten psychologists provide psychological counseling to parents and psychological diagnostics of children. 	<p>How?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parents consider that a child should develop in a preschool institution, where preschool teachers carry responsibility for child's development. • In a kindergarten daily schedule there is little time for free activity for children as kindergartens follow strict schedule. However, during such period's children are allowed to independently choose an activity of interest (take a book, play football, swing). • Kindergartens do not usually have psychologists that work with children. • There are no special diagnostic tools to assess children's psychological development. • Psychological counseling for parents and psychological diagnostics for children are conducted by school psychologists.
Block 2. How are children under 3 years of age developed?	
<p>In the kindergarten</p> <ul style="list-style-type: none"> • The main activity of children is play. • Time period for free play averages to 2.5—3 hours. • Teachers encourage child's independent play with teachers observing children's play regardless of child's age. 	<p>In the kindergarten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educational games are given a priority. • Time period for free play ranges from 90 minutes for 12—18-month-old children to 120 minutes for 26—36-months-old children.

¹ Focus group responses were grouped by the authors based on identified analytical categories.

Russian Specialists (N=42)	Vietnamese Specialists (N=32)
	<ul style="list-style-type: none"> • While some kindergarten teachers encourage independent play of children, the majority of teacher initiate playing with children as they consider children to be too young. • The older is a child, the less kindergarten teachers engage in joint play, while remaining as an observant.
<p>In the family</p> <ul style="list-style-type: none"> • Families usually provide a place for play (separate room or space in an apartment/house), which is usually equipped with toys. 	<p>In the family</p> <ul style="list-style-type: none"> • Families usually provide a place for child's play, if the place of living is not too small (depends on socio-economic status of a family). Children may choose to play as they wish. Adults usually act as observants to ensure child's safety.
<p>In children community</p> <ul style="list-style-type: none"> • In Russia's kindergartens there is play between children of different ages, however it is not systematic and is of episodic nature (during outside time, in summer time). It is limited to active group games, and includes activities where older children explain rules to younger children. • The collection of play activities include role-playing games such as 'family', 'store', 'hospital' and etc. Children mostly play such traditional active games such as hide-and-seek, catching up and cossack-robbers 	<p>In children community</p> <ul style="list-style-type: none"> • Joint play with children of other ages is not widespread as groups are formed based on age. However, in villages and family kindergartens playtime with children of different ages is widespread. • The most popular group games are Zhmurki, Hide and Seek, as well as folk (national) games (for example: children's song Thadi — Baba). Role-playing games are popular among girls and include such activities as feeding dolls, sale, hospital, etc.
Block 3. Who is involved in the development of a child under 3 years of age?	
<p>Kindergarten's teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teachers engage with children in role-playing, educational, active and subject-manipulative games. • Teachers show children how to play through demonstration, explain the rules, support, maintain interest and encourage. 	<p>Kindergarten's teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teachers play with children mainly in soft toys; imitation toys (toys imitating real objects of the adult world); constructors. • Carers teach children how to play: through joint play with young children and by explaining the games and rules with older children.
<p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parents usually play with a child under 3 years old. At child's initiative, they give a child an opportunity to play independently. • Parents most often play the following games with their children: <ul style="list-style-type: none"> — board games (constructors, cubes, pyramids); — computer games ("computer alphabet", "compare figures"); — role-playing games ("mother-daughter", "store", "doctor", etc.). • Among outside games the most popular are traditional ones («Hide and Seek», «Catching Up», «Cossack Robbers»), i.e. those games that parents know and traditionally broadcast to children. 	<p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • The majority of parents work and have time to play with a child only in the evening and/or on weekends. Parents allowed a child to play independently in a safe place. Parents mostly play the following games with their children: <ul style="list-style-type: none"> — role-playing games (boys with dads in the "war"; girls with mothers in the "sale", "mother-daughter", cooking); — board games (cards, chess); — different versions of constructors. • Traditionally, children in cities can only play in the courtyard of their home (house territory), they can go out with adults only. In the countryside, they play more outside than at home. Popular games and/or outdoor ball games are among the most popular ones.

oped. The modeling of the ideal child's image performed by the Vietnamese respondents reflects a comprehensive approach aimed at the development of a well-rounded child that incorporates

physical, intellectual, aesthetical, socio-emotional development. The respondents from Russia, on the other hand, approach the image of ideal child through the prism of convenient interaction. They

note that a child should be moderately active and manageable, while at the same time being independent, curious, healthy, organized and creative.

We have also noted cross-cultural differences in toys available to children in two countries. Toys and games available to Vietnamese children are related to household activities and are intended to develop social and domestic skills. Toys and games of the Russian children target cognitive development.

Conclusion

The analysis of literature has allowed us to isolate common trends and cultural differences related to socio-demographic characteristics, particularities of family system and specificities of parent-child interaction in Russia and in Vietnam that shape social environment in child's development and emotional component of parent-child interaction.

In both countries, traditional family system is facing increasing socio-economic uncertainties that negatively translate onto psychological well-being of a child [36]. At the same time, researchers point that the more positive parents' expectations are about the change in their socio-economic status in the near future, the more emotionally positive are interactions between a child and family members [18].

Both countries share young parents' desire to develop professional and make a career. This

development results in the transfer of parent's upbringing responsibility during early childhood onto another adult, who becomes a significant one. Yet, the difference between the countries lies in that in Russia child's nurse becomes such a significant adult in the majority of families, whereas in Vietnam a grandmother takes such a role. Modern risks associated with social developments in both of the countries include excessive use of digital devices in organizing child's free time.

The comparative analysis of responses of the focus-groups of kindergarten specialists in Russia and in Vietnam has not identified significant differences in kindergarten teacher-child interaction, which suggests unity in educational and developmental strategies of children under 3 years of age in the environment of a kindergarten. Most of the differences are found in family interactions.

In the framework of cross-cultural research on significant adult-child interaction during early childhood in Russia and Vietnam, further studies should address the following questions: Who becomes a significant adult for a child during the period of early childhood in Russia and in Vietnam? What kind of environment surrounds child's development? What is the role of parents and close adults in a child's development? What is the role of a kindergarten teacher being a significant adult in a child's development? The second stage of the present research will compare parent's approaches in early development of a child in Russian and in Vietnam.

**Questionnaire: Developmental Particularities of modern 1-to—3-year-old children:
environment, play, parents**

Instructions for a focus group moderator: *Dear Colleagues, we cordially invite you to participate in the research that studies developmental environment of 1-to—3-year-old children. This research focuses on the following aspects: environment created by a significant adult (parent, kindergarten teacher and etc.) for child's development; modern games and toys that children use to play together with adults and which are used for an independent play; significant adult's participation in a child's play. We ask you to respond to the questions with as many details as possible, express your honest opinion and after the discussion with your colleagues, note the answer with which you agree most.*

**Block 1. What skills and characteristics should be developed during early childhood?
Where and how should these areas be developed?**

1. What do parents focus on in the development of a one-to-three-year-old child?
2. From the perspective of a kindergarten teacher, what is an ideal child?
3. Besides kindergarten, are there institutions specializing in the development of children under 3 years of age in your city?
4. Based on parent's opinion, how should a child under 3 years of age be developed?
5. Is a child free to independently choose an activity of interest? If so, what is the usual time of such activity?
6. Do kindergartens conduct psychological assessments of children's development? If so, what diagnostic tools are used?
7. Do kindergartens house a psychologist? Do kindergartens assess psychological development of children?

Block 2. How are children under 3 years of age developed?

1. Is play considered a major activity of children in kindergartens?
2. How much time in a daily schedule of a kindergarten is allotted for free play?
3. Is independent play of children under 3 years of age encouraged?
4. Is it customary in families to provide a place for a child under 3 years old to play?
5. Is there a play between children of different ages in kindergarten (for example, children under 3 years of age play with 4-to—6-year-old children)?
6. Do older children teach younger children how to play?
7. What games (toys) can children under 3 years old play with other children (with peers and older children)? List.

Block 3. Who is involved in the development of children under 3 years of age?

1. What games do teachers/caregivers play with children under 3 years old?
2. Based on your experience, who starts a game more frequently: a child or an adult?
3. Does a teacher/caregiver teach how to play? If so, please briefly describe, how does a teacher/caregiver do it?
4. Is there time for free activity in the mode of the child's day?
5. What games do parents most often play with their children under 3 years of age?

6. Do parents play together with a child under 3 years of age at home, outside or do parents give a child freedom to play while monitoring child's safety?

7. Do you think there are traditions of children of different ages to play together?

Date: _____ Place: _____

Focus group members:

1. Last, First, Middle name _____ Gender _____ Age _____
Education _____ Place of work _____ Position _____ City _____

Funding

The reported study was funded by RFBR and VASS, project number 19-513-92001.

References

1. Burmenskaya G.V., Almazova, O.V., Karabanova O.A., Zakharova E.I., Dolgikh A.G., Molchanov S.V., Sadovnikova T.Yu. Girls' Emotional and Meaningful Attitude to Motherhood. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 46—64. doi:10.17759/cpp.2018260404. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Galasyuk I.N. Semeinaya psikhologiya: metodika «otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya» (ecpi-2.0) [Family psychology: Evaluation of child-parent interaction]. Galasyuk I.N., Shinina T.V (eds.). Moscow: Publ. Yurait., 2019. 223 p.
3. Galasyuk I.N.; Shinina T.V. «Otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya» (ECPI) [Evaluation of child-parent interaction (ECPI)]. Moscow: ITD Perspektiva, 2017. 304 p.
4. Gippenreiter Yu.B. Povedenie rebenka v rukakh roditel'ei [behavior of the child in the hands of the parent]. Moscow: AST, 2014. 124 p.
5. Dobrynina V.I., Kolodina A.A., Lyakhovets A.S. Detstvo v sovremennoi Rossii: teoreticheskoe osmyslenie povsednevnoi zhizni [Childhood in modern Russia: a theoretical understanding of everyday life]. *Vestnik MGUKI [Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts]*, 2013, no. 1, pp. 52—57.
6. Drobysheva T.V., Romanovskaya M.A. Tipy professional'nogo vzaimodeistviya sovremennykh rossiiskikh nyan': sotsial'no-psikhologicheskii analiz [Types of Professional Interactions in Modern Russian Nannies: A Social Psychological Analysis]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015. Vol. 6, no. 3, pp. 81—97. doi:10.17759/sps.2015060306. (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Druzhinin V.N. Psikhologiya sem'i [Family psychology]. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. 199 p.
8. Zakharova E.I. Negative Attitude towards Motherhood in Modern Women: Settings and Conditions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 44—49. doi:10.17759/chp.2015110106. (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Kalina O.G. Psychological consequences of lack of positive emotional male function representation in a family and educational environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2008. Vol. 13, no. 4, pp. 82—90. (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Karabanova, O.A. Child-parent relationship and the practice of education in the family: cross-cultural aspect. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 15—26. doi:10.17759/jmfp.2017060202. (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Karabanova O.A. Orientiruyushchii obraz v strukture sotsial'noi situatsii razvitiya rebenka: ot L.S. Vygotskogo k P.Ya. Gal'perinu [The orienting image in the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology]*, 2012, no. 4, pp. 73—82.
12. Kon I.S. Mal'chik — otets muzhchiny. Moscow: Vremya, 2009. 704 p.
13. Kon I.S. Menyayushchiesya muzhchiny v izmenyayushchemsya mire [Man in a changing world]. *Etnograficheskoe obozrenie*, 2010, no. 6, pp. 99—114.
14. Lavrova M.A., Tokarskaya L.V. Early Parent-Child Interaction Assessment Techniques. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 86—92. doi:10.17759/chp.2018140209. (In Russ., Abstr. in Engl.).
15. Lifintseva A. A., Kholmogorova A.B. Family factors of psychosomatic disorders in children and adolescents.

- Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015, no. 1, pp. 70—83. (In Russ., Abstr. in Engl.).
16. Maler M.S., Pain F., Bergman A. Psikhologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladentsa: Simbioz i individuatsiya [The psychological birth of a human child: symbiosis and individuation]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2014. 413 p.
17. Ovcharova R.V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen [Parenthood as a psychological phenomenon]. Moscow: Moscow Psychology-Social Institute, 2006. 496 p.
18. P'yankova L.A., Nikiforov D.V. Gotovnost' molodezhi k brachno-semeinym otnosheniyam [Youth readiness for marriage and family relationships]. Materialy Mezhdunarodnykh nauchno-prakticheskikh meropriyatiy Obshchestva Nauki i Tvorchestva "Novaya nauka i formirovanie kul'tury znaniy sovremennogo cheloveka" (g. Kazan', yanvar', 2018 g.) [Proceedings of International scientific and practical events of the society of science and creativity "new science and the formation of a knowledge culture of modern man"]. Moscow, 2018, pp. 303—308.
19. Filippova G.G., Abdullina S.A. Formation of the internal position of parent in ontogenesis. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 142—152. doi:10.17759/psyedu.2016080414. (In Russ., Abstr. in Engl.).
20. Shvedovskaya A.A.; Zagvozdina T.Yu. The concept "socio-economic status of a family" (SES): A review of international research. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 1, pp. 65—76. (In Russ., Abstr. in Engl.).
21. Shvedovskaya A.A. Playing as a diagnostic tool in psychological counseling. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2003, no. 1, pp. 23—43. (In Russ., Abstr. in Engl.).
22. Shvedovskaya A.A. Specificity of a Parent's Position in Interaction of Different Types with Preschool and Early School Age Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2006, no. 1, pp. 69—84. (In Russ., Abstr. in Engl.).
23. Yakupova V.A., Zakharova E.I. Features of Inner Position of Mother in IVF Women. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 46—55. doi:10.17759/chp.2016120105. (In Russ., Abstr. in Engl.).
24. Adamson L.B., Bakeman R., Deckner D.F., Nelson P.B. From interactions to conversations: The development of joint engagement during early childhood. *Child Development*, 2014, no. 3, pp. 941—955.
25. Ang R.P., Goh D.H. Authoritarian parenting style in Asian societies: A cluster-analytic investigation. *Contemporary Family Therapy*, 2006, no. 1, pp. 131—153.
26. Bennetts S.K., Mensah F.K., Green, J., Hackworth N.J., Westrupp E.M.; Reilly S. Mothers' Experiences of Parent-Reported and Video-Recorded Observational Assessments. *Journal of Child and Family Studies*, 2017, pp. 3312—3326. doi:10.1007/s10826-017-026-1
27. Brooks-Gunn J., Han W., Waldfogel J. Maternal employment and child outcomes in the first three years of life: the NICHD study of early child care. *Child Development*, 2002, no. 4, pp. 1052—1072.
28. Callaghan B.L., Tottenham N. The neuro-environmental loop of plasticity: A cross-species analysis of parental effects on emotion circuitry development following typical and adverse caregiving. *Neuropsychopharmacology*, 2016, no. 41 (1), pp.163—176.
29. Christakis E. The Dangers of Distracted Parenting [Elektronnyi resurs]. The Atlantic, 2018. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2018/07/the-dangers-of-distracted-parenting/561752/> (accessed on 03.02.2019).
30. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 2013. Vol. 64, pp. 135—168.
31. Gregg P., Washbrook E., Propper C., Burgess S. The effects of a mother's return to work decision on child development in the UK. *The Economic Journal*, 2005. Vol. 115, pp. 48—80.
32. Hartz K., Willford A. Child Negative Emotionality and Caregiver Sensitivity Across Context: Links with Children's Kindergarten Behaviour Problems. *Infants and Child Development*, 2015. Vol. 24, pp. 107—129. doi: 10.1002/icd.1887
33. Helmke A., Hesse H.-G. Kindheit und Jugend in Asien. *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, 2010, pp. 479—514.
34. Hunt P.C. An introduction to Vietnamese culture for rehabilitation service providers in the United States. *Culture and Disability: Providing Culturally Competent Services*, 2005, pp. 203—223.
35. Ispa J.M., Fine M.A., Halgunseth L.C., Harper S., Robinson J., Boyce L., Brady-Smith C. Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 2004. Vol. 75, no. 6, pp. 1613—1631.
36. Jambunathan S., Burts D., Pierce S. Comparisons of parenting attitudes among five ethnic groups in the United States. *Journal of comparative family studies*, 2000, no. 4, pp. 395—406.
37. Lim N. Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 2016, no. 2, pp. 105—109.
38. Lindquist K.A., Barrett L.F. Emotional complexity. *Handbook of emotions*, 2008, no. 4, pp. 513—530.

39. Locke C. et al. Visiting Marriages and Remote Parenting: Changing Strategies of Rural—Urban Migrants to Hanoi, Vietnam. *The Journal of Development Studies*, 2012. Vol. 48, no. 1, pp. 10—25.
40. Mestechkina T. Parenting in Vietnam. Parenting Across Cultures. Helaine Selin (ed.). The Netherlands: Springer Publishers, 2014, pp. 47—57.
41. Mortensen J.A., Barnett M.A. Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 2015. Vol. 26, pp. 209—229.
42. Parson T., Bales R. Family, socialization and interaction process. Glencoe, IL: Free Press, 1955, 23 p.
43. Pinquart M., Silbereisen R.K., Körner A. Coping with family demands under difficult economic conditions: Associations with depressive symptoms. *Swiss Journal of Psychology*, 2010. Vol. 69, pp. 53—63.
44. Pratt M.E. Caregiver Responsiveness During Preschool Supports Cooperation in Kindergarten: Moderation by Children's Early Compliance. *Early Education and Development*, 2016. Vol. 27, pp. 421—439. doi: 10.1080/10409289.2016.1090767
45. Rindermann H., Quyen Sen Ngoc Hoang, Baumeister E.E. Cognitive ability, parenting and instruction in Vietnam and Germany. *Intelligence*, 2013. Vol. 41, no. 5, pp. 366—377.

Взаимодействие значимого взрослого с ребенком раннего возраста в России и Вьетнаме

Галасюк И.Н.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
igalas64@gmail.com

Шинина Т.В.**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
shininaTV78@gmail.com

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

Морозова И.Г.****,
ФГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия,
inna.opinion@gmail.com

Ефремова Е.В.*****,
ФГАОУ ВО УрФУ, Екатеринбург, Россия,
evgeniya.efremova@gmail.com

Nguyen T.H.*****,
Национальный Педагогический Колледж Нячанга,
Нячанг, Вьетнам,
thuanpq@sptwnt.edu.vn

Для цитаты:

Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Шведовская А.А., Морозова И.Г., Ефремова Е.В., Нгуэн Т.Х., Нгуэн Т.Л. Взаимодействие значимого взрослого с ребенком раннего возраста в России и Вьетнаме // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 47—62. doi: 10.17759/pse.2019240605

* Галасюк Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро-и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: igalas64@gmail.com

** Шинина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро-и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: shininaTV78@gmail.com

*** Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

**** Морозова Инна Григорьевна, аспирант кафедры психологии труда и служебной деятельности факультета психологии, ФГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия. E-mail: inna.opinion@gmail.com

***** Ефремова Евгения Вадимовна, магистр в сфере нейронаук и образования Гарвардской Школы Образования Гарвардского Университета, младший научный сотрудник, Лаборатория Мозга и Нейрокогнитивных Исследований, ФГАОУ ВО УрФУ, Екатеринбург, Россия. E-mail: evgeniya.efremova@gmail.com

***** Nguyen Thi Hang, ректор Национальный Педагогический Колледж Нячанга, Нячанг, Вьетнам. E-mail: thuanpq@sptwnt.edu.vn

Nguyen T.L.*****,

*Национальный Педагогический Колледж Нячанга, Нячанг, Вьетнам,
lannt06@gmail.com*

В статье рассматриваются особенности взаимодействия ребенка со значимым взрослым (родителем, воспитателем) в социокультурном контексте психического развития ребенка с учетом социо-демографических особенностей России и Вьетнама. Обсуждаются результаты современных исследований нейрокогнитивного развития детей во взаимосвязи с детско-родительским взаимодействием детей раннего возраста. Представлены результаты пилотного исследования кросс-культурной инвариантности взаимодействия со значимым взрослым детей раннего возраста в России и Вьетнаме. Показаны результаты серии интервью со специалистами дошкольных учреждений в России и Вьетнаме. Выборка пилотного исследования составила 74 человека (72 женщины, 2 мужчин), возраст от 32 до 54 лет ($M=43,04$; $SD=6,61$). Из них российские участники (10 городов) — 42 человека (40 женщин и 2 мужчин) в возрасте от 32 до 50 лет ($M=40,19$; $SD=6,28$) и вьетнамские участники (1 город) — 32 человека (32 женщины) в возрасте от 38 до 54 лет ($M=46,67$; $SD=5,12$). Интервью проводились на основе разработанного авторами опросника, состоящего из 21 открытого вопроса, сгруппированных по 3 блокам: «Что, где и как развивать у ребенка?»; «С помощью чего развиваем?»; «Кто развивает?». Сравнительный анализ результатов интервью специалистов дошкольных учреждений в России и Вьетнаме не выявил значимых различий между группами, что свидетельствует о том, что превалирует единство в подходах к развитию и обучению детей раннего возраста в условиях дошкольного учреждения.

Ключевые слова: ранний возраст, значимый взрослый, взаимодействие ребенка со взрослым, совместная деятельность.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ВАОН в рамках научного проекта № 19-513-92001.

Литература

1. Бурменская Г.В., Алмазова О.В., Карабанова О.А., Захарова Е.И., Долгих А.Г., Молчанов С.В., Садовникова Т.Ю. Эмоционально-смысловое отношение девушек к материнству // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том. 26. № 4. С. 46—64. doi:10.17759/cpp.2018260404.
2. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» (есри-2.0) / Под ред. И.Н. Галасюк, Т.В. Шининой. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 223 с.
3. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. «Оценка детско-родительского взаимодействия» (ЕСРИ). М.: ИТД Перспектива, 2017. 304 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Поведение ребенка в руках родителей. М.: АСТ, 2014. 124 с.
5. Добрынина В.И., Колодина А.А., Ляховец А.С. Детство в современной России: теоретическое осмысление повседневной жизни // Вестник МГУКИ. 2013. № 1. С. 52—57.
6. Дробышева Т.В., Романовская М.А. Типы профессионального взаимодействия современных российских нянь: социально-психологический анализ // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 3. С. 81—97. doi:10.17759/sps.2015060306
7. Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 199 с.
8. Захарова Е.И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли // Культурно-историческая психология. 2015. Том. 11. №. 1. С. 44—49. doi:10.17759/cip.2015110106.

***** *Nguyen Tuyet Lan*, проректор Национальный Педагогический Колледж Нячанга, Нячанг, Вьетнам. E-mail: lannt06@gmail.com

9. Калина О.Г. Психологические последствия недостаточной представленности эмоционально позитивной мужской функции в семье и в образовательном пространстве // Психологическая наука и образование. 2008. Том. 13. № 4. С. 82—90.
10. Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект // Современная зарубежная психология. 2017. Том. 6. № 2. С. 15—26. doi:10.17759/jmfp.2017060202.
11. Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 73—82.
12. Кон И.С. Мальчик — отец мужчины. М: Время, 2009. 704 с.
13. Кон И.С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Этнографическое обозрение. 2010. № 6. С. 99—114.
14. Лаврова М.А., Токарская Л.В. Методики оценки раннего детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 86—92. doi:10.17759/chp.2018140209.
15. Лифинцева А.А., Холмогорова А.Б. Семейные факторы психосоматических расстройств у детей и подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 1. С. 70—83.
16. Малер М.С., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация. М.: Когито-Центр, 2014. 413 с.
17. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
18. Пьянкова Л.А., Никифоров Д.В. Готовность молодежи к брачно-семейным отношениям // Материалы Международных научно-практических мероприятий Общества Науки и Творчества «Новая наука и формирование культуры знаний современного человека» (г. Казань, январь 2018 г.) Москва, 2018. С. 303—308.
19. Филиппова Г.Г., Абдуллина С.А. Формирование внутренней позиции родителя в онтогенезе // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 4. С. 142—152. doi:10.17759/psyedu.2016080414.
20. Шведовская А.А. Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 23—43.
21. Шведовская А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 69—84.
22. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 65—76.
23. Якупова В.А., Захарова Е.И. Особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 46—55. doi:10.17759/chp.2016120105.
24. Adamson L.B., Bakeman R., Deckner D.F., Nelson P.B. From interactions to conversations: The development of joint engagement during early childhood // Child Development. 2014. № 3. P. 941—955.
25. Ang R.P., Goh D.H. Authoritarian parenting style in Asian societies: A cluster-analytic investigation // Contemporary Family Therapy. 2006. № 1. P. 131—153.
26. Bennetts S.K., Mensah F.K., Green J., Hackworth N.J., Westrupp E.M.; Reilly S. Mothers' Experiences of Parent-Reported and Video-Recorded Observational Assessments // Journal of Child and Family Studies. 2017. P. 3312—3326. doi:10.1007/s10826-017-026-1
27. Brooks-Gunn J., Han W., Waldfogel J. Maternal employment and child outcomes in the first three years of life: the NICHD study of early child care // Child Development. 2002. № 4. P. 1052—1072.
28. Callaghan B.L., Tottenham N. The neuro-environmental loop of plasticity: A cross-species analysis of parental effects on emotion circuitry development following typical and adverse caregiving // Neuropsychopharmacology. 2016. № 41 (1). P. 163—176.
29. Christakis E. The Dangers of Distracted Parenting [Электронный ресурс] // The Atlantic. 2018. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2018/07/the-dangers-of-distracted-parenting/561752/> (дата обращения: 03.02.2019).
30. Diamond A. Executive functions // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 135—168.
31. Gregg P., Washbrook E., Propper C., Burgess S. The effects of a mother's return to work decision on child development in the UK // The Economic Journal. 2005. Vol. 115. P. 48—80.
32. Hartz K., Willford A. Child Negative Emotionality and Caregiver Sensitivity Across Context: Links with Children's Kindergarten Behaviour Problems // Infants and Child Development. 2015. Vol. 24. P. 107—129. doi: 10.1002/icd.1887
33. Helmke A., Hesse H.-G. Kindheit und Jugend in Asien // Handbuch Kindheits-und Jugendforschung. 2010. P. 479—514.
34. Hunt P.C. An introduction to Vietnamese culture for rehabilitation service providers in the United States // Culture and Disability: Providing Culturally Competent Services. 2005. P. 203—223.
35. Ispa J.M., Fine M.A., Halgunseth L.C., Harper S., Robinson J., Boyce L., Brady-Smith C. Maternal

- intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups // *Child Development*. 2004. Vol. 75. № 6. P. 1613—1631.
36. *Jambunathan S., Burtis D., Pierce S.* Comparisons of parenting attitudes among five ethnic groups in the United States // *Journal of comparative family studies*. 2000. № 4. P. 395—406.
37. *Lim N.* Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West // *Integrative Medicine Research*. 2016. № 2. P. 105—109.
38. *Lindquist K.A., Barrett L.F.* Emotional complexity // *Handbook of emotions*. 2008. № 4. P. 513—530.
39. *Locke C. et al.* Visiting Marriages and Remote Parenting: Changing Strategies of Rural-Urban Migrants to Hanoi, Vietnam // *The Journal of Development Studies*. 2012. Vol. 48. № 1. P. 10—25.
40. *Mestechkina T.* Parenting in Vietnam. Parenting Across Cultures / Helaine Selin (ed.). The Netherlands: Springer Publishers, 2014. P. 47—57.
41. *Mortensen J.A., Barnett M.A.* Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development // *Early Education and Development*. 2015. Vol. 26. P. 209—229.
42. *Parson T., Bales R.* Family, socialization and interaction process. Glencoe, IL: Free Press, 1955. P. 23.
43. *Pinquart M., Silbereisen R.K., Körner A.* Coping with family demands under difficult economic conditions: Associations with depressive symptoms // *Swiss Journal of Psychology*. 2010. Vol. 69. P. 53—63.
44. *Pratt M.E.* Caregiver Responsiveness During Preschool Supports Cooperation in Kindergarten: Moderation by Children's Early Compliance // *Early Education and Development*. 2016. Vol. 27. P. 421—439. doi: 10.1080/10409289.2016.1090767
45. *Rindermann H., Quyen Sen Ngoc Hoang, Baumeister E.E.* Cognitive ability, parenting and instruction in Vietnam and Germany // *Intelligence*. 2013. Vol. 41. № 5. P. 366—377.

Психозэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению

Головей Л.А.*,

ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
lgolovey@yandex.ru

Данилова М.В.**,

ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
dan_m@mail.ru

Груздева И.А.***,

ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
i-gr2010@mail.ru

Рассматривается роль психозэмоционального благополучия старшеклассников в решении проблем профессионального самоопределения. Исследование проводилось на выборке, которую составили учащиеся 9—11 классов общеобразовательных школ: 456 человек (207 юношей и 249 девушек) в возрасте 14—18 лет. Выбранный для работы инструментарий включал группу методик для оценки личностного, когнитивно-оценочного и эмоционального аспектов благополучия, а также комплекс средств диагностики показателей профессионального самоопределения. Показано, что особенностями структуры благополучия старшеклассников являются сниженный уровень компетентности и самопринятия, снижение активности, бодрости, повышение тревоги, напряженности. Обнаружен высокий процент старшеклассников, имеющих сниженные оценки психозэмоционального благополучия. Выявлены сложности в профессиональном самоопределении, в осно-

Для цитаты:

Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А. Психозэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 63—73. doi: 10.17759/pse.2019240606

* Головей Лариса Арсеньевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: lgolovey@yandex.ru

** Данилова Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: dan_m@mail.ru

*** Груздева Ирина Александровна, аспирант кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: i-gr2010@mail.ru

ве которых лежат преобладание внешней мотивации выбора профессии, недостаточный уровень сформированности познавательных интересов, профессионального типа личности, кризис профессиональной идентичности. Показана высокая степень вовлеченности различных аспектов психоземotionalного благополучия во взаимосвязи с параметрами профессионального самоопределения.

Ключевые слова: подростково-юношеский возраст, личность, эмоции, выбор профессии, психоземotionalное благополучие.

Введение

Исследования природы и структуры благополучия человека осуществляются в русле двух основных концептов: «субъективного благополучия» и «психологического благополучия». Субъективное благополучие рассматривается с позиций гедонистического подхода с акцентом на когнитивно-аффективную составляющую, включающей субъективное ощущение удовлетворенности жизнью и баланс позитивного и негативного аффектов [21]. Психологическое благополучие, рассматриваемое в рамках экзистенциального подхода, операционализируется через системы смыслов существования и отношения человека с миром и собой [24]. Нами рассматривается конструкт психоземotionalного благополучия, который объединяет указанные подходы и усиливает значение эмоциональной составляющей благополучия. Полагаем, что при изучении подростков и юношества эмоциональная составляющая благополучия особенно важна, поскольку в этом возрасте она характеризуется противоречивостью и неустойчивостью. Таким образом, мы рассматриваем «психоземotionalное благополучие» как интегральную характеристику внутреннего мира личности, отражающую взаимосвязи экзистенциального и гедонистического благополучия в соотношении с базовыми эмоциональными характеристиками (тревожность, устойчивые эмоциональные состояния). Анализ исследований психологического благополучия подростков выявил противоречивый характер их результатов. Так, согласно данным международного исследования европейских ученых, подростки демонстрируют удовлетворенность жизнью, позитивную самооценку и уверенность в себе [17]. В то же время в другом международном

исследовании у 30% подростков выявлено существенное превышение допустимого уровня эмоционального неблагополучия и депрессивности [15]. По-видимому, различия результатов этих исследований могут быть частично объяснены различием подходов к психологическому благополучию. В первом исследовании измерялись преимущественно личностные и гедонистические аспекты благополучия, во втором — преимущественно эмоциональные.

В переходный период от детства к взрослости старшекласникам приходится решать сложнейшую задачу профессионального самоопределения, центральную задачу возраста (Л.И. Божович, И.С. Кон и др.), от решения которой зависят дальнейшая самореализация, эффективность и благополучие человека. Профессиональное самоопределение является сложным психологическим образованием, включающим статус профессиональной идентичности, познавательные интересы, профессиональную направленность, доминирующую мотивацию, выстраивание жизненных перспектив и выбор профессионального пути. Е.А. Климов сравнивал выбор профессии с решением сложной жизненной задачи со многими неизвестными [9]. Для осуществления этого выбора необходима опора на внешние и внутренние ресурсы [19]. В качестве внутренних ресурсов рассматривают возраст, позитивные ожидания, личностную зрелость, компетентность, ответственность, автономность, жизнестойкость и другие факторы [18; 23; 25]. В качестве внешних выделяют социальную ситуацию и условия развития, социально-экономический статус семьи, профиль и уровень образования [8; 14; 20]. Психологическое благополучие личности рассматривается в качестве важ-

нейшего показателя развития и успешности решения возрастных задач [1; 13]. Однако исследований психологического благополучия в связи с решением задач профессионального самоопределения крайне мало.

Исходя из указанных предпосылок, были сформулированы гипотезы, цель и задачи исследования. Исходной гипотезой послужило предположение о том, что психоэмоциональное благополучие может выступать в качестве предиктора и одного из факторов, влияющих на успешность решения задачи профессионального самоопределения. Оно может быть взаимосвязано с такими показателями готовности к выбору, как зрелость мотивации, сформированность профессиональной идентичности, познавательных интересов, профессионального типа личности и профессионального плана. **Целью** исследования явился анализ взаимосвязей психоэмоционального благополучия и показателей успешности профессионального самоопределения старшеклассников. **Задачами** стали: изучение психоэмоционального благополучия старшеклассников; определение показателей успешности профессионального самоопределения; выявление соотношения психоэмоционального благополучия с параметрами профессионального самоопределения.

Выборка и методики исследования

В исследовании приняли участие 456 учащихся 9—11 классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, в их числе 207 юношей и 249 девушек в возрасте 14—17 лет. Исследование проводилось в 2014—2018 годах.

Психоэмоциональное благополучие изучалось при помощи комплекса методических средств:

— «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (Scales of Psychological Well-being) (в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной) [7];

— шкалы удовлетворенности жизнью Э. Динера (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) [12];

— анкеты самооценки удовлетворенности различными сферами жизни (по шкале от 0 до 10 баллов) (М.В. Данилова, Л.А. Головей) [4];

— методики «Оценка доминирующих эмоциональных состояний» (Л.В. Куликов) [10].

Для исследования профессионального самоопределения применялись: анкета оптанта, включающая вопросы о профессиональных планах [3]; опросник «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой [2]; «Карта интересов» [3]; тест профессионального типа личности Дж. Холланда [3]; методика «Статусы профессиональной идентичности» А.А. Азбель [5].

Основные результаты

Все показатели психологического благополучия условно разделены на три блока: личностный, когнитивно-оценочный и эмоциональный. Личностный блок представлен показателями: автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, жизненные цели, самопринятие (К. Рифф). Несмотря на то, что общий показатель психологического благополучия по группе укладывается в рамки нормативных значений (186,15 б., σ 21,18), у 17% старшеклассников выявлено существенное снижение личностного благополучия, у 21% респондентов он превышает средний уровень. Имеет место высокая индивидуальная вариативность показателей в структуре личностного блока, что видно из приведенных средних значений и стандартных отклонений: автономность (31,17 б., σ 5,77), компетентность (28,5 б., σ 4,84), личностный рост (33,68 б., σ 4,7), жизненные цели (31,75 б., σ 5,8), позитивные отношения (31,76 б., σ 6,0), самопринятие (30,32 б., σ 6,6). Из всех компонентов личностного блока наиболее высокие значения имеют направленность на личностный рост, позитивные отношения и жизненные цели. Наименее выражены компетентность и самопринятие.

В когнитивно-оценочном блоке анализировались удовлетворенность жизнью в целом, как показатель субъективного благополучия, и самооценка удовлетворенности различными аспектами жизни. Выявлено, что уровень субъективного благополучия, несмотря на значительный разброс индивидуальных значений (от 6 до 35 б.), находится в пределах среднего и составляет 22,76 б. (σ 6,64). При этом 29% респондентов показывают уровень

ниже среднего (10—19 б.), 3,4% — крайне низкий уровень (5—9 б.), они «очень недовольны своей жизнью». Высокий и очень высокий уровень удовлетворенности (25—35 б.) демонстрируют 48% респондентов. Анализ самооценки удовлетворенности различными аспектами жизни также выявил значительную индивидуальную вариативность: от 2 до 10 б. Сравнение разных жизненных сфер показало, что наименее удовлетворены подростки отдыхом и сферой романтических отношений, самооценка удовлетворенности в этих сферах едва достигает среднего уровня (см. таблицу).

В эмоциональном блоке обнаружено в целом по группе снижение значений по шкалам активности (0,23 б.), бодрости (2,45 б.), тонуса (3,34 б.), повышение напряженности (2,08 б.) и тревоги (1,17 б.).

Характеризуя психоземotionalное благополучие исследованной выборки, можно отметить, что при удовлетворительных среднегрупповых значениях показателей личностного блока и удовлетворенности жизнью выделяется большой процент респондентов, имеющих низкие показатели, которых можно охарактеризовать как людей, испытывающих серьезные личностные затруднения и неудовлетворенных тем, как складывается их жизнь. Необходимо отметить снижение удовлетворенности отдыхом, сочетающееся с неблагоприятным эмоциональным состоянием: снижением

тонуса, активности, повышением тревоги и напряженности.

Анализ профессиональных намерений старшекласников показал, что более 43% испытывают затруднения в построении профессионального плана, не определились с выбором профессии и путями ее получения.

Среди мотиваторов выбора профессии первое место занимает материальное благосостояние (43,2%), далее следуют интерес к содержанию профессии (29,3%), польза для общества (11,7%), престижность профессии (8,1%). В структуре мотивации более 60% составляет внешняя мотивация, не связанная с содержанием деятельности. Возможно, это является следствием недостаточной сформированности познавательных интересов, профессионального типа личности и несформированной идентичности. Рассмотрим эти показатели подробнее. Анализ познавательных интересов показал, что средний уровень их выраженности не превышает 4 баллов (из 12) при их высокой вариативности.

Профессиональный тип личности, согласно концепции Дж. Холланда, представляет собой синтез предпочтений личности, ее способностей и личностных черт [22]. Особенности сочетания этих качеств образуют шесть профессиональных типов, ориентированных на разные сферы деятельности. В выборке наиболее представлен исследовательский профессиональный тип (12,97 б., σ 7,64), да-

Таблица

Самооценка удовлетворенности разными сферами жизни

Показатели жизненных сфер	Среднее	σ
Семейная	7,51	2,3
Общение	7,25	2,5
Школьное общение и взаимодействие	7,15	2,2
Материальная	7,15	2,2
Бытовая	7,04	2,6
Социальная	6,80	2,4
Внешкольные занятия	6,72	2,8
Жизненные перспективы	6,67	2,4
Учебная	6,02	2,3
Досуговая	5,35	2,8
Романтические отношения	4,79	3,4

лее следуют социальный (12,01 б., σ 7) и предпринимательский (11,84 б., σ 6,84). Менее выражены артистический (11,71 б., σ 8), реалистический (7,21 б., σ 4,6) и конвенциональный (6,88 б., σ 6,8) профессиональные типы. Степень сформированности профессионального типа оценивается по показателю разности между максимальной и минимальной оценками каждого показателя в общей структуре и свидетельствует о том, насколько определился человек в предпочтениях видов деятельности, умениях, профессиях. Обнаружено, что у 50,2% старшеклассников профессиональный тип сформирован слабо (разность менее 8 б.), у 20,7% диагностируется средний уровень сформированности (разность 9—14 б.), лишь 29,1% имеют ярко выраженный профессиональный тип (разность более 14 б.).

Профессиональная идентичность свидетельствует о том, насколько человек принимает ценности и цели профессиональной среды, идентифицирует себя с представителями профессии. Показателем идентичности является ее статус. В целом по выборке наиболее выраженным оказался статус моратория (12,39 б., σ 5,29), что указывает на прохождение «кризиса выбора» и на активность личности в поиске решения. Анализ процентного распределения статусов профессиональной идентичности в выборке показал, что 58,4% находятся в статусе моратория, 30% имеют сформированную профессиональную идентичность, у 10,1% — неопределенная идентичность, а 1,5% имеют статус навязанной профессиональной идентичности. Это позволяет заключить, что большая часть подростков переживает кризис выбора.

Подводя итог, можно сказать, что профессиональное самоопределение в период от 14 до 17 лет характеризуется как позитивными, так и негативными чертами. Среди позитивных: оптимистические ожидания в отношении профессионального будущего; преобладание статуса моратория профессиональной идентичности, позитивность которого проявляется в его неустойчивости и возможностях изменения. В качестве негативных можно отметить: несформированность профессиональных планов, познавательных интересов и профес-

сионального типа личности, преобладание внешней мотивации у значительного числа старшеклассников.

Для ответа на вопрос о роли психоэмоционального благополучия проведен корреляционный анализ, выявивший многочисленные взаимосвязи между показателями психоэмоционального благополучия и профессионального самоопределения (см. рис.).

Наибольшее количество связей образовали удовлетворенность жизнью в целом (9 связей), «жизненные цели» (5 связей), «компетентность» и «личностный рост» (по 4 связи). Характер связей свидетельствует о том, что повышению удовлетворенности жизнью, компетентности, наличию жизненных целей и направленности на личностный рост соответствуют более высокий уровень сформированности профессионального плана, профессионального типа личности, достижение позитивных статусов профессиональной идентичности. Автономность, самопринятие, активность и бодрость также важны для формирования профессионального типа личности (4 связи). При этом бодрость, удовлетворенность жизнью, позитивные межличностные отношения, компетентность, личностный рост и жизненные цели выступают в качестве факторов, снижающих выраженность неопределенной профессиональной идентичности (6 связей). Наличие внутренних социальных мотивов, интересов к педагогике и психологии (т.е. наличие социальной направленности личности) положительно взаимосвязаны с удовлетворенностью жизнью. Наиболее интегрирован в структуру психоэмоционального благополучия уровень сформированности профессионального типа (7 связей).

Заключение

Исследование выявило значительный процент старшеклассников, имеющих сниженный уровень личностных и когнитивно-оценочных характеристик психоэмоционального благополучия. Общей особенностью личностных показателей психоэмоционального благополучия являются сниженный уровень компетентности, умения оценивать жизненные ситуации и управлять ими, сниженный уровень

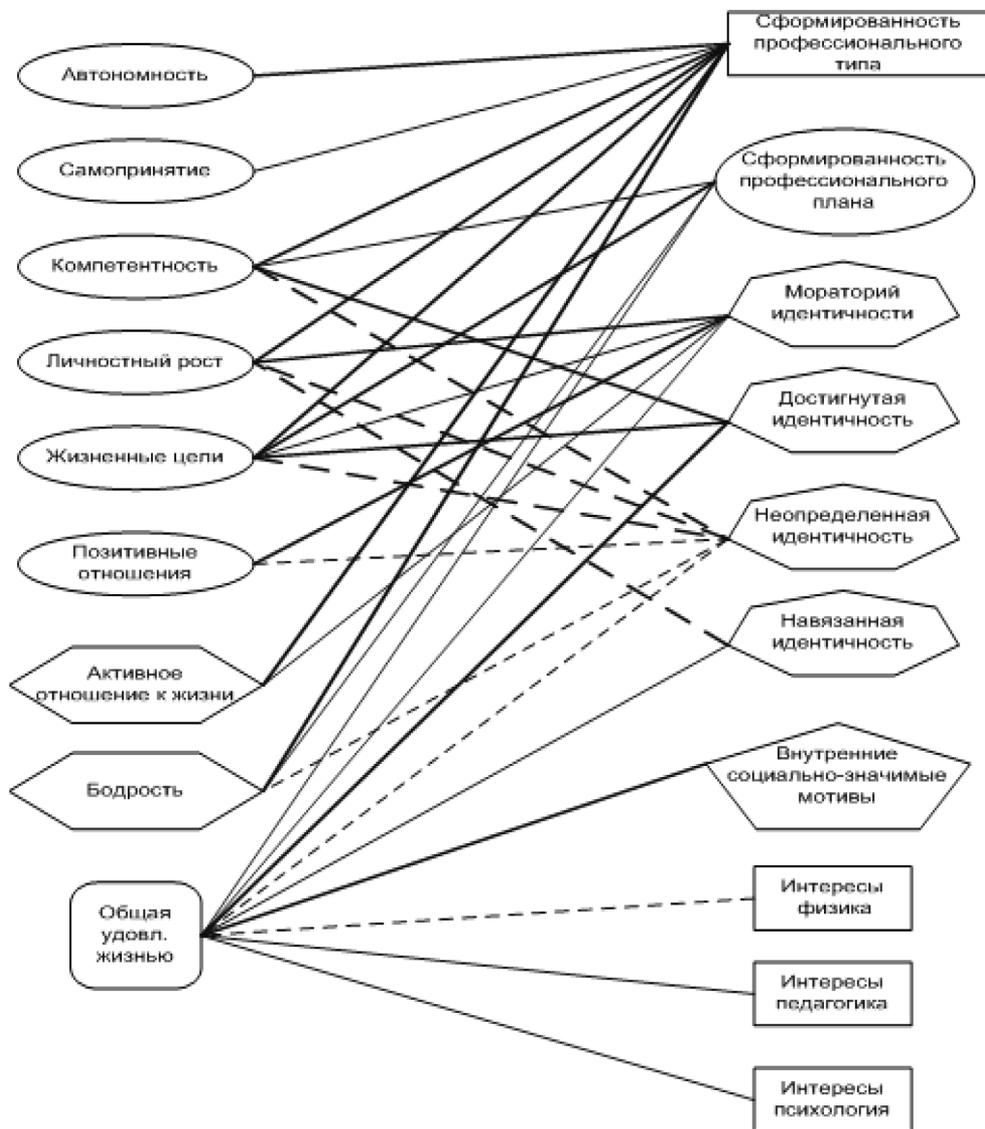


Рис. Взаимосвязи психоземotionalного благополучия и профессионального самоопределения:
 ————— положительная связь на уровне 0,05; - - - - - отрицательная связь на уровне 0,05;
 ————— положительная связь на уровне 0,01; - - - - - отрицательная связь на уровне 0,01.

самопринятия, доверия к себе. Уязвимым оказался эмоциональный компонент психоземotionalного благополучия, имеющий тен-

денции к повышению напряженности, тревоги наряду со снижением активности и бодрости, что согласуется с данными [15]. Снижение

эмоционального благополучия и низкий уровень удовлетворенности отдыхом могут быть следствием учебных перегрузок, высоких требований учебной деятельности.

Результаты исследования свидетельствуют, что у значительного числа старшеклассников готовность к профессиональному самоопределению находится в стадии формирования, они сталкиваются со значительными трудностями в выборе профессии. На сложности этого процесса указывают и другие исследователи [6; 16].

Результаты корреляционного анализа показали, что все блоки психоэмоционального благополучия вовлечены в процесс профессионального самоопределения. Вклад в успешное решение этой важной задачи вносят общая удовлетворенность жизнью, чувство осмысленности жизни, наличие жизненных целей, принятие себя, позитивная оценка своих способностей и возможностей, ориентация в окружающем мире и ситуациях своей жизни, открытость новому опыту и направленность на развитие. Вклад этих личностных свойств в профессиональное самоопределение можно объяснить тем, что они в целом отражают уровень зрелости личности [11].

Активность и бодрость также выступают в качестве факторов, способствующих профессиональному самоопределению, что

указывает на значимость активности и роль эмоционального ресурса. Вместе с тем выявленные в исследовании снижение жизненной активности и работоспособности, повышение пессимистического фона настроения, тревожности и напряженности могут выступать факторами, препятствующими решению задач профессионального самоопределения.

Полученные в исследовании результаты могут быть полезны в работе педагогов и школьных психологов. Представленный комплекс методов можно использовать для мониторинга психоэмоционального благополучия старшеклассников. Необходимо обратить внимание на снижение эмоционального фона и неудовлетворенность отдыхом подростков и работать в направлении оптимизации эмоциональных состояний и уменьшения перегрузок. Исследование показало, что центральным компонентом профессионального самоопределения является уровень сформированности профессионального типа личности, в котором интегрированы способности, личностные качества и направленность. Основой успешного формирования профессионального типа являются познавательные интересы, опыт проб в разных видах деятельности, самоанализ успешности, своих способностей и личностных качеств. Современное образование должно предоставлять такие возможности, начиная с первых лет обучения.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 16-06-00307-ОГН «Психоэмоциональное благополучие и предпочитаемые способы самоосуществления личности в подростково-юношеском и взрослом периодах развития»).

Литература

1. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—119.
2. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. Магнитогорск: МаГУ, 2004. С. 7—9.
3. Головей Л.А., Данилова М.В., Рыкман Л.В. Профориентационное консультирование: Учебное пособие. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2015. 104 с.
4. Головей Л.А., Данилова М.В. Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Академия образования. Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 1 (29). С. 38—46.
5. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб.: Питер, 2006. С. 143—155.
6. Долгова В.И., Луткова А.М. Психолого-педагогическая фасилитация профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 113—119.
7. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82—93.

8. Иченко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/lchenko.html> (дата обращения: 28.11.2019)
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
10. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. СПб.: СПГУ, 2003. 64 с.
11. Манукян В.Р., Трошихина Е.Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 2 (26). С. 77—85. doi: 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85
12. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Сборник Материалов III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов. 2008. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (дата обращения: 29.04.2019)
13. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д.А. Леонтьев [и др.] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 55—66. doi: 10.17759/pse.2018230605
14. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей [и др.]. СПб.: Нестор-История, 2015. 336 с.
15. Психоземциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования / А.И. Подольский [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 9—20.
16. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и вуза как фактор повышения результативности профориентационной работы: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 177 с.
17. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC): международный отчет по материалам обследования 2009/2010 гг.» [Электронный ресурс] // Копенгаген, Европейское региональное бюро ВОЗ, 2012 г. Политика здравоохранения для детей и подростков. № 6. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/181551/E96444_part1-Rus.pdf (дата обращения: 19.09.2018).
18. Уварова С.Я. Психологическая готовность старшекласников к принятию жизненно важных решений // Ярославский педагогический вестник — Том II (Психолого-педагогические науки). 2010. № 3. С. 229—233.
19. Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 105—113. doi: 10.17759/psyedu.2016080110 (дата обращения: 28.11.2019).
20. de Bruin W.B., Parker A.M., Fischhoff B. Individual differences in adult decision-making competence // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Vol. 92 (5). Pp. 938—956. doi: 10.1037/0022-3514.92.5.938
21. Diener E., Oishi S., Lucas R.E. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life // Annual Review of Psychology. 2003. Vol. 54 (1). Pp. 403—425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
22. Holland J.L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions // American Psychologist. 1996. Vol. 51 (4). Pp. 397—406. doi: 10.1037//0003-066X.51.4.397
23. Jullissou E.A., Karlsson N., Garling T. Weighing the past and the future in decision making // European Journal of Cognitive Psychology. 2005. Vol. 17 (4). Pp. 561—575. doi: 10.1080/09541440440000159
24. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57 (6). Pp. 1069—1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
25. Sagi A., Friedland N. The cost of richness: The effect of the size and diversity of decision sets on post-decision regret // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Vol. 93 (4). Pp. 515—524. doi: 10.1037/0022-3514.93.4.515

Psycho-Emotional Well-Being of High School Students in Relation to Their Readiness for Professional Self-Determination

Golovey L.A.*,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
lgolovey@yandex.ru*

Danilova M.V.**,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
dan_m@mail.ru*

Gruzdeva I.A.***,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
i-gr2010@mail.ru*

The article focuses on psycho-emotional well-being of high school students in the context of their professional self-determination. The sample consisted of 456 students of 9—11 classes of general education schools (207 males, 249 females) aged 14—18 years. The methods included techniques for measuring personality, cognitive-evaluative and emotional aspects of well-being as well as a set of diagnostic methods and indicators of professional self-determination. It is shown that structure of the students' well-being is characterized by low levels of competency and self-acceptance, low activity and cheerfulness, increased anxiety and tension. The study identified a high percentage of students with reduced scores of psycho-emotional well-being. The revealed difficulties in professional self-determination were mostly related to externally motivated choices of profession, insufficient development of cognitive interests and professional type of personality, as well as to professional identity crisis. The study shows that different aspects of psycho-emotional well-being affect the parameters of professional self-determination.

Keywords: adolescence, personality, emotions, choice of profession, psycho-emotional well-being.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project № 16-06-00307-ОГН «Psycho-emotional well-being and ways of self-fulfillment in adolescence and adulthood»).

For citation:

Golovey L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Psycho-Emotional Well-Being of High School Students in Relation to Their Readiness for Professional Self-Determination. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63—73. doi: 10.17759/pse.2019240606 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Golovey Larisa Arsenyevna*, Doctor in Psychology, Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: lgolovey@yandex.ru

** *Danilova Marina Victorovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: dan_m@mail.ru

*** *Gruzdeva Irina Aleksandrovna*, PhD Student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: i-gr2010@mail.ru

References

1. Vodyaha S.A. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of psychological well-being of upper-form pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 6, pp. 114—119.
2. Vrublevskaya M.M., Zykova O.V. Proforientatsionnaya rabota v shkole: Metodicheskie rekomendatsii [Career Guidance at School: Methodical Recommendations]. Magnitogorsk: Publ. Magnitogorsk State University, 2004, pp. 7—9.
3. Golovey L.A., Danilova M.V., Rykman L.V. Proforientatsionnoe konsul'tirovanie: uchebnoe posobie [Professional determination consulting: Manual]. Saint-Petersburg: Publ. Saint Petersburg State University, 2015, 104 p.
4. Golovey L.A., Danilova M.V. Struktura sub'ektivnogo blagopoluchiya i udovletvorennosti zhizn'yu v podrostkovom vozraste [The Structure of Subjective Well-Being and Satisfaction with Life in Adolescence]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2019. Vol. 8, iss. 1 (29), pp. 38—46.
5. Gretsov A.G., Azbel A.A. Uznai sebya. Psikhologicheskie testy dlya podrostkov [Learn itself. Psychological tests for teenagers]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2006, pp. 143—155.
6. Dolgova V.I., Lutkova A.M. Psikhologo-pedagogicheskaya fasilitatsiya professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov [Psychopedagogical facilitation of professional self senior]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Herald of chelyabinsk State pedagogical University], 2017, no. 2, pp. 113—119.
7. Zhukovskaya L.V., Troshikhina E.G. Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [K. Riff's scale of psychological well-being]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Journal of psychology], 2011. Vol. 32, no. 2, pp. 82—93.
8. Ichenko N.A. Podrostok kak sub'ekt samoopredeleniya: resursy i riski [Teenager as the subject of self-determination: the resources and risks]. [Jelektronnyj resurs]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru, E-journal* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2014. no. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ichenko.phtml> (Accessed 28.11.2019).
9. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii [Psychology of professional self-determination: A manual for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow: Publ. Academy, 2004. 304 p.
10. Kulikov L.V. Rukovodstvo k metodikam diagnostiki psikhicheskikh sostoyanii, nastroenii i sfery chuvstv. Opisaniye metodik, instruksii po primeneniyu [Diagnostic methods manual: psychic conditions, mood and feeling]. Saint-Petersburg: Publ. Saint Petersburg State University, 2003. 64 p.
11. Manukyan V.R., Troshikhina E.G. Sovremennye psikhologicheskie kontseptsii blagopoluchiya i zrelosti lichnosti: oblasti skhodstva i razlichii [Modern psychological concepts of well-being and maturity of personality: areas of similarity and differences]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Herald Perm University. Series Philosophy. Psychology. Sociology], 2016, no. 2 (26), pp. 77—85. doi: 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85
12. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspress-otsenki sub'ektivnogo blagopoluchiya [Testing of Russian versions of the two scales express-evaluation of subjective well-being]. [Elektronnyy resurs]. *Sbornik Materialov Tretej Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proceedings of the third All-Russian sociology congress]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov, 2008. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (Accessed: 29.04. 2019).
13. Perezhivaniya v uchebnoi deyatel'nosti i ikh svyaz' s psikhologicheskimi blagopoluchiyem [Study-Related Experiences and Their Association with Psychological Well-Being]. In Leontiev D.A. (eds.). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 55—66. doi: 10.17759/pse.2018230605
14. Professional'noe razvitiye lichnosti: nachalo puti (empiricheskoe issledovanie) [Professional development of the personality: the beginning of the path (empirical research)]. L.A. Golovey (ed.). Saint-Petersburg: Publ. Nestor History, 2015. 336 p.
15. Psikhooemotsional'noye blagopoluchie sovremennykh podrostkov: opyt mezhdunarodnogo issledovaniya [Psychoemotional well-being of contemporary adolescents: International study experience]. In Podolskiy A.I. (eds.). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Seria 14. Psychology]. Moscow: Publ. Moscow University, no. 2, pp. 9—20.
16. Sardushkina Y.A. Vzaimodeistvie shkoly i vuza kak faktor povysheniya rezul'tativnosti proforientatsionnoi raboty. Diss. kandid. pedagog. nauk. [Interaction of the school and university as a factor of increase of effectiveness of career guidance. Ph. D. (Pedagogical) Thesis]. Samara, 2013. 177 p.
17. Sotsial'nye determinanty zdorov'ya i blagopoluchiya podrostkov. Issledovanie "Povedenie detei shkol'nogo vozrasta v otnoshenii zdorov'ya» (HBSC): mezhdunarodnyi otchet po materialam obsledovaniya 2009/2010 gg.". [Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey]. Currie C et al. (eds.).

[Elektronnyi resurs]. *Politika zdavoohraneniya dlya detey i podrostkov [Health Policy for Children and Adolescents]*. Kopengagen, WHO Regional Office for Europe, 2012, No. 6. URL:http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/181551/E96444_part1-Rus.pdf (Accessed: 27.04.2019).

18. Uvarova S.J. Psikhologicheskaya gotovnost' starsheklassnikov k prinyatiyu zhiznenno vazhnykh reshenii [Psychological readiness by graduates of school to make important decisions]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. Psikhologo-pedagogicheskie nauki [Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Psychological and pedagogical sciences]*, 2010. Vol. 2, no. 3, pp. 229—233.

19. Haymovskaya N.A., Bocharova A.L. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty professional'nogo samoopredeleniya v sovremennom obshchestve [Socio-psychological Aspects of Professional Identity in the Modern Society]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 105—113. doi: 10.17759/psyedu.2016080110. (Accessed: 28.11.2019)

20. de Bruin W.B., Parker A.M., Fischhoff B. Individual differences in adult decision-making competence. *Journal*

of Personality and Social Psychology, 2007. Vol. 92 (5), pp. 938—956. doi: 10.1037/0022-3514.92.5.938

21. Diener E., Oishi S., Lucas R.E. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 2003. Vol. 54 (1), pp. 403—425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

22. Holland J.L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 1996. Vol. 51 (4), pp. 397—406.

23. Jullisson E.A., Karlsson N., Garling T. Weighing the past and the future in decision making. *European Journal of Cognitive Psychology*, 2005. Vol. 17 (4), pp. 561—575. doi: 10.1080/09541440440000159

24. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57 (6), pp. 1069—1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

25. Sagi A., Friedland N. The cost of richness: The effect of the size and diversity of decision sets on post-decision regret. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007. Vol. 93 (4), pp. 515—524. doi: 10.1037/0022-3514.93.4.515

Измерение образовательных достижений пятиклассников по математике: связь с самооценкой и интересом

Лебедева Н.В.*,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
natty.lebedeva@gmail.com

Вилкова К.А.**,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
kvilkova@hse.ru

Образовательные достижения учеников могут быть связаны не только с уровнем полученных знаний, но и с такими индивидуальными характеристиками, как самооценка и интерес. На примере изучения математики в нашем исследовании основной целью является рассмотрение связи между тремя переменными: образовательными результатами по математике, математической самооценкой и интересом к этому предмету. Мы проверяем три гипотезы о: (1) связи между уровнем самооценки и образовательными достижениями; (2) связи между познавательным интересом и образовательными достижениями; (3) модулирующем эффекте познавательного интереса в связи между самооценкой и образовательными достижениями. В исследовании приняли участие ученики пятого класса ($N=316$, средний возраст — 11 лет, 56% — девочки), которые решали тест по математике и отвечали на вопросы личностного опросника. В результате мы показали, что высокие образовательные достижения по математике связаны с высоким уровнем математической самооценки, $p < 0,001$. При этом связь между этими переменными не модулируется интересом к математике, $p > 0,05$. Мы можем заключить, что своевременное определение уровня самооценки и дальнейшее поддержание ее на достаточном уровне будут способствовать профориентации школьников.

Ключевые слова: образовательные достижения по математике, Student Achievement Monitoring, самооценка, интерес, моделирование структурными уравнениями.

Для цитаты:

Лебедева Н.В., Вилкова К.А. Измерение образовательных достижений пятиклассников по математике: связь с самооценкой и интересом // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 74—84. doi: 10.17759/pse.2019240607

* Лебедева Наталья Владимировна, аспирант, Департамент психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: natty.lebedeva@gmail.com

** Вилкова Ксения Александровна, аспирант и стажер-исследователь, Центр социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: kvilkova@hse.ru

Введение

Образование является неотъемлемой частью становления личности. Каждый человек проходит через определенные социальные институты, в рамках которых формируется личность: детский сад, школа, университет, работа. Поэтому важно выбирать область обучения и работы в соответствии со своими интересами и желаниями [19; 30].

Сегодня обучение на специальностях STEM (Science, Technology, Engineering, Math) — один из приоритетных трендов в мировом образовании. Исследователи отмечают, что его развитие и поддержка являются важными направлениями образовательной политики [9]. Особенностью областей STEM при выборе образовательной и карьерной траекторий является важность математических знаний [23; 40]. В связи с этим необходимо уже в школе уделять достаточное внимание их оценке.

В процессе обучения успеваемость по определенным предметам является отражением образовательных достижений учеников [2]. Это приводит к определенному уровню самооценки и интересу к дальнейшему обучению. В свою очередь, исследования показывают, что образовательные результаты по математике связаны с самооценкой личности [35] и интересом к этому предмету [41].

Академическая самооценка формируется в процессе учебной деятельности и выступает механизмом регуляции. Она проявляется в критическом отношении к себе, своим качествам, способностям и возможностям [27]. Так, математическая самооценка относится к тому, в какой степени человек полагает, что способен преуспеть именно в этой деятельности по сравнению с другими [36]. В то же время познавательный интерес определяет академическую самооценку [32; 38; 42]. Интерес показывает то, что деятельность интересна сама по себе без стимулирующих внешних факторов [18].

В процессе получения образования происходит формирование самооценки, а также выделяется познавательный интерес. Исследования показывают, что высокая академическая самооценка и интерес связаны с высокими образовательными результатами

студентов и старших школьников [16; 38; 39]. Например, высокая академическая самооценка характерна для «отличников» [5]. Они лучше воспринимают себя и свои способности, становятся более открытыми [1]. Между тем избирательное и осознанное отношение к своим способностям и школьным предметам формируется у учащихся в начале средней школы [6; 37]. Это приводит к дифференциации интересов — учебно-профессиональная деятельность становится ведущей в юношеском возрасте [4]. Мы считаем, что это может быть связано с тем, что при переходе в пятый класс школьник становится участником образовательного процесса нового типа: если на протяжении предыдущих четырех лет все образовательные дисциплины преимущественно вел один учитель, то в пятом классе разные образовательные дисциплины ведут разные учителя. Учитывая возрастные особенности формирования познавательного интереса у учеников, мы видим необходимость оценить вклад этого конструкта в измерение связи между самооценкой и образовательными достижениями.

В нашей работе мы отвечаем на следующий исследовательский вопрос: как образовательные достижения пятиклассников по математике связаны с математической самооценкой при контроле интереса? Для этого мы используем данные личностного опросника, а также результаты образовательного теста по математике. На основе этих данных мы проверяем модель, в которой интерес к математике является модератором связи между самооценкой и образовательными достижениями.

Исследования показывают, что академическая самооценка связана с образовательными достижениями [12; 17; 26; 28]. Например, ученики с высоким уровнем математической самооценки, как правило, достигают более высоких результатов по математике [28].

При этом данная связь может изменяться в процессе получения образования [25; 37]. Так, с возрастом также происходит снижение математической самооценки [21; 22]. Это может объясняться тем, что младшие школьники более оптимистичны в оценивании своих спо-

собностей и возможностей их развития [31]. В процессе взросления школьники лучше определяют свою компетентность в определенных областях, сравнивая себя с одноклассниками. При этом снижение самооценки зафиксировано именно в отношении математики и естественных наук, но не в отношении гуманитарных предметов [38].

Познавательный интерес проявляется в процессе обучения и расширяет сферу познания. Интерес определяет предпочтения различной учебной деятельности, в частности, определенных предметов, и характеризуется положительными эмоциями в процессе познания [10].

Мета-аналитическое исследование показало, что между интересом и образовательными достижениями есть статистически значимая связь [33]. При этом в отдельных исследованиях связи интереса и образовательных достижений были отмечены противоречивые результаты. Согласно работе Р.С. Гарднера, Р.Н. Лалонде, Р. Муркрофт и Ф.Т. Эверс (R.C. Gardner, R.N. Lalonde, R. Moorcroft, F.T. Evers), между интересом к гуманитарным предметам есть связь, но она слабая [24]. В схожем исследовании был получен другой результат: интерес являлся предиктором образовательных результатов по естественнонаучным дисциплинам [43].

Стоит отметить, что в процессе взросления интерес к изучению математики снижается. Это можно объяснить общим трендом, который наблюдается у школьников: со временем они становятся менее включенными в академическую активность [20], интерес к учебе вытесняется социальными интересами, направленными на общение со сверстниками [14; 12].

При переходе из начальной школы в основную часто наблюдается резкое снижение успеваемости школьников под воздействием самых разных факторов. На наш взгляд, именно поэтому важно исследовать специфику образовательных результатов школьников

именно на данном этапе: чтобы не «упустить» ребенка с высокими образовательными результатами, важно понимать, как стимулировать его познавательную активность.

Неотъемлемым является тот факт, что и самооценка, и интерес могут изменяться в течение жизни. Согласно Л.С. Выготскому, возрастные периоды характеризуются особым отношением к обучению, которое специфично именно для данного возраста и определяет его познавательный интерес [3].

Основываясь на результатах описанных исследований, мы выдвигаем несколько предположений:

— Гипотеза 1: у учеников пятого класса наблюдается связь между уровнем самооценки и образовательными достижениями.

— Гипотеза 2: у учеников пятого класса наблюдается связь между познавательным интересом и образовательными достижениями.

— Гипотеза 3: у учеников пятого класса связь между самооценкой и образовательными достижениями опосредуется познавательным интересом.

Программа исследования

В качестве инструментов были использованы: (1) личностный опросник для измерения уровня математической самооценки и интереса, а также (2) результаты по математике по тесту SAM (Student Achievements Monitoring)¹.

Личностный опросник состоит из двух частей: в первой части на основе 3 вопросов измерялась математическая самооценка, во второй части также на основе 3 вопросов оценивался интерес к математике. Первая часть опросника основана на многофакторной модели измерения самооценки Г.В. Марша и Р. Шавелсона (H.W. Marsh, R. Shavelson) [29]. Для второй части опросника за основу взяты утверждения для измерения интереса, которые используются в международном мониторинговом исследовании качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study)².

¹ <http://sam.ciced.ru/>

² <https://timssandpirils.bc.edu/timss2015/international-database/>

Для выражения степени согласия с утверждениями по «математической самооценке» используется 5-балльная частотная шкала Ликерта, которая ранжируется от «нет, в большинстве случаев нет» (1) до «да, в большинстве случаев да» (5). Для выражения степени согласия с утверждениями по «интересу к математике» используется 4-балльная шкала Ликерта от «полностью не согласен» (1) до «полностью согласен» (4).

Психометрические характеристики опросника имеют приемлемые значения (табл.). Средние показатели трудности свидетельствуют о том, что в основном ученики не склонны выбирать крайние категории шкалы. Средний показатель дискриминативности больше 0,4, следовательно, утверждения позволяют дифференцировать учеников в соответствии с выраженностью математической самооценки и интереса. Утверждения также согласованы между собой, что подтверждается показателями надежности шкал.

Тест SAM разработан российскими специалистами и основан на модели функционального развития Л.С. Выготского [7]. SAM состоит из 45 заданий, они оцениваются дихотомически: за правильное решение начисляется 1 балл. Для анализа результатов SAM первые баллы переводятся в 1000-балльную шкалу. Достижения учеников оцениваются по двум показателям: тестовому баллу и уровню, на котором находится ученик. Согласно концепции SAM, выделяются четыре уровня освоения математики: нулевой уровень — до 430 баллов, первый уровень (формальный) —

431—500 баллов, второй уровень (рефлексивный) — 501—570 баллов, третий уровень (функциональный) — выше 571 балла [30]. Было показано, что тест SAM — валидный и надежный инструмент для измерения достижений по математике у школьников [7]. Ключевым преимуществом SAM, выделяющим данный инструмент среди других средств измерения школьных достижений учащихся, является опора на систему представлений о возможных качественных уровнях (ступенях) образовательных достижений. Систематизировав результаты учеников, можно составить структурную компетентностную модель усвоения участниками исследования школьной программы и сформулировать соответствующие рекомендации по дальнейшему обучению.

В выборку исследования вошли 316 пятиклассников из трех общеобразовательных школ Республики Татарстан. Средний возраст учащихся — 11 лет ($SD=0.33$), из них 56% — девочки.

Инструменты исследования предъявлялись ученикам в бумажном виде в форме рабочих тетрадей. Общее время на проведение исследования составляло 120 минут. Участники были осведомлены о целях и задачах исследования, также заранее было получено информированное согласие родителей.

Для того чтобы проверить, является ли интерес к математике модератором связи между математической самооценкой и образовательными результатами, мы применяли метод моделирования структурными уравнениями (англ. structural equation modeling,

Таблица

Психометрические характеристики опросника

	Утверждение	Трудность (P)	Дискриминативность (D)	α Кронбаха
Математическая самооценка	1	0.67	0.52	0.53
	2	0.69	0.51	0.54
	3	0.73	0.43	0.64
среднее		0.70	0.49	0.67
Интерес к математике	1	0.71	0.67	0.54
	2	0.77	0.67	0.65
	3	0.54	0.47	0.71
среднее		0.67	0.60	0.73

SEM). Анализ проводился в программном обеспечении STATA 13.0. В качестве метода оценки параметров модели был применен метод максимального правдоподобия (англ. maximum likelihood, ML).

В рамках использования метода моделирования структурными уравнениями соответствие модели эмпирическим данным проверяется при помощи нескольких статистик. Согласно эмпирическим исследованиям [34], удовлетворительной считается модель, для которой (1) соотношение статистики χ^2 к количеству степеней свободы меньше или равно 2; (2) сравнительный индекс соответствия (англ. comparative fit index, CFI) и индекс соответствия Такера-Льюиса (англ. Tucker Lewis index, TLI) больше или равны 0,95; (3) корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации (англ. root mean square error of approximation, RMSEA) меньше 0,06.

Результаты исследования

По тесту SAM ученики набрали 480 баллов ($SD=49,71$). Чуть больше половины школьников (53%) достигли первого уровня освоения математики, 39% учеников находятся на втором уровне. Стоит отметить, что только 1%

выборки справился с заданиями третьего уровня, при этом 7% учащихся не достигли даже первого уровня. Средний результат по математической самооценке составил 10 баллов ($SD=2,99$), по интересу к математике — 9 баллов ($SD=1,17$).

Построенная модель соответствует эмпирическим данным, $\chi^2(14)=25,30$, $p>0,01$. Согласно значениям статистик, модель имеет удовлетворительное качество: $\chi^2/df=25,30(14)$, CFI=0,98, TLI=0,96, RMSEA=0,05.

Стандартизированные коэффициенты связи между переменными в модели, т.е. пути, варьируются от 0,00 до 0,83. Все коэффициенты значимы на уровне $p<0,001$, за исключением пути между переменными «математическая самооценка» и «интерес к математике». Обобщенная информация о стандартизированных коэффициентах связи представлена на путевой диаграмме ниже (рис.).

Между математической самооценкой и образовательными результатами по данной дисциплине определена статистически значимая связь, $p<0,001$. Следовательно, уровень математической самооценки определяет результаты по этому предмету в школе, гипотеза 1 подтверждается.

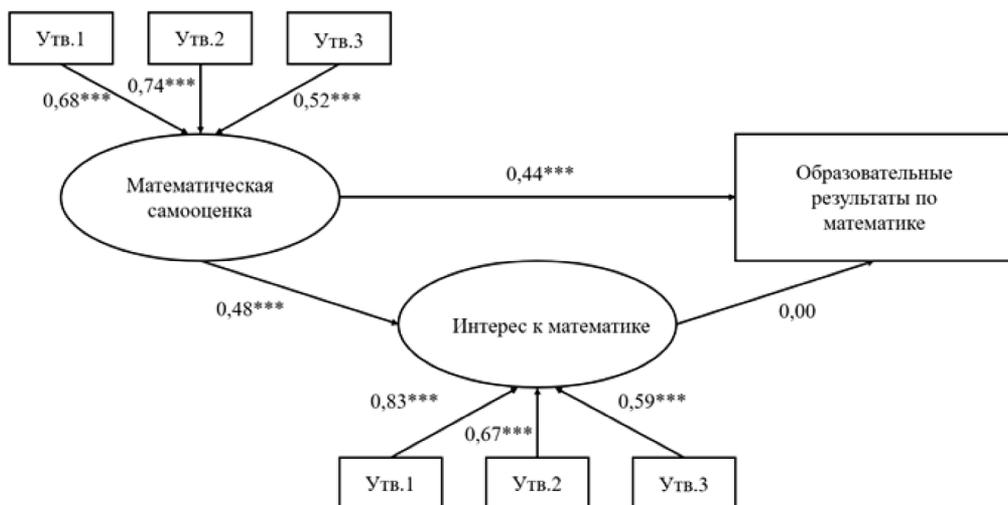


Рис. Путевая диаграмма модели (***) $p<0,001$

Аналогичный вывод получен и для связи двух других переменных — математической самооценки и интереса к данной дисциплине, $p < 0,001$. То есть чем выше математическая самооценка, тем более выражен интерес к математике.

Стоит отметить, что в построенной модели не была найдена статистически значимая связь между интересом к математике и образовательными достижениями по этому предмету, $p > 0,05$. Можно заключить, что для учащихся пятого класса как с наличием интереса к математике, так и с его отсутствием результаты по этому предмету будут одинаковыми, поэтому гипотеза 2 опровергается.

В данной модели не прямой эффект связи между математической самооценкой и результатами по математике не модерируется интересом к этому предмету. Стандартизированное значение непрямого эффекта невелико и статистически незначимо, $p = 0,74$, гипотеза 3 не подтверждается.

Выводы

Согласно нашим результатам, математическая самооценка значимо связана с результатами по математике, что согласуется с выводами, полученными в работе Р.Дж. Калсин и Д.А. Кенни (R.J. Calsyn & D.A. Kenny) [15]. Здесь мы показали, что для младших школьников высокий уровень математической самооценки связан с высокими образовательными результатами по этому предмету. Впрочем, справедливо и обратное утверждение: между низким уровнем математической самооценки и низкими образовательными результатами по математике также есть связь. Согласно О.Н. Молчановой, именно в возрасте 10—11 лет наблюдается формирование осознанного уровня самооценки [8]. Следовательно, своевременное установление уровня самооценки и дальнейшее поддержание ее на достаточном уровне будут способствовать профориентации школьников.

Наше исследование также показало, что (1) интерес к математике не связан с образовательными результатами по этому предмету; (2) связь между математической самооценкой и образовательными результатами по этой дисциплине не модерируется интересом к математике. Таким образом, для пятиклассников не наблюдается тот же тренд, что для учащихся более старшей возрастной группы, найденный в предшествующих исследованиях [16; 39]. Мы можем объяснить отсутствие этой связи возрастными особенностями процесса формирования познавательного интереса у учеников. Так, в работе Н.П. Шиловой было показано, что возраст 13—14 лет характеризуется наличием устойчивого интереса к школьным предметам [11]. В более раннем возрасте, в случае одиннадцатилетних учеников, такой интерес может быть еще не сформирован.

На наш взгляд, причиной снижения интереса к математике является также усложнение учебного материала, который по мере перехода школьника из класса в класс выходит за рамки повсеместного ежедневного применения.

Несмотря на полученные в нашем исследовании результаты, эта работа имеет несколько ограничений. В первую очередь, они связаны с организацией опросного метода, который был использован для сбора данных. Мы склонны полагать, что наша выборка не репрезентирует генеральную совокупность учеников пятых классов России. Это объясняется тем, что мы опросили только учеников из трех школ одной из республик страны. Во-вторых, согласно результатам тестирования по математике, ученики из нашей выборки составляют достаточно гомогенную группу. Большинство опрошенных находятся на первом или втором уровне освоения математики, то есть нам не хватает данных о тех учениках, которые имеют очень низкие или очень высокие результаты.

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Центр международного сотрудничества по развитию образования³.

³ <http://www.ciced.ru/>

Литература

1. Аминов Н.А., Жамбеева З.З., Кабардов М.К. Независимые методы оценки «самоценности» подростка в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 86—95. doi: 10.17759/pse.2015200408
2. Болотов В.А., Вальдман И.А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. 2013. № 8. С. 15—26.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка. М.: АПН РСФСР, 1956. 87 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М: Академия, 2004. 288 с.
5. Зайцев С.В. Влияние отметки на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. Том 3. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41667.shtml (дата обращения: 29.11.2019)
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. Карданова Е.Ю. Моделирование и параметризация тестов: основы теории и приложения. М.: Федеральный центр тестирования, 2008. 296 с.
8. Молчанова О.Н. Самооценка: стабильность или изменчивость? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 2. С. 23—51.
9. Модельный тренинг ООН—2015 «Гендерные вопросы и наука» [Электронный ресурс] // United Nations Association of the United States of America. URL: <https://2009-2017.state.gov/documents/organization/240763.pdf> (дата обращения: 02.05.2019).
10. Савина Ф.К. Интегративные основы формирования познавательных интересов учащихся // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается (Методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина). 1997. № 4. С. 44—47.
11. Шилова Н.П. Структура образовательных интересов в юношеском возрасте // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 41—50.
12. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития старших школьников // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6—20.
13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Macmillan, 1997. 604 p.
14. Berndt T.J. The features and effects of friendship in early adolescence // Child Development. 1982. Vol. 53. № 6. P. 1447—1460. doi:10.1111/j.1467-8624.1982.tb03466.x
15. Calsyn R.J., Kenny D.A. Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? // Journal of Educational Psychology. 1977. Vol. 69. № 2. P. 136—145. doi:10.1037//0022-0663.69.2.136
16. Correll S.J. Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments // American Journal of Sociology. 2001. Vol. 106. № 6. P. 1691—1730. doi:10.1086/321299
17. Denissen J.J.A., Zarrett N.R., Eccles J.S. I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest // Child development. 2007. Vol. 78. № 2. P. 430—447. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x
18. Desjardins R., Thorn W., Schleicher A., Quintini G., Pellizzari M., Kis V., Chung J.E. OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills // Journal of Applied Econometrics. 2013. Vol. 30. № 7. P. 1144—1168.
19. Eccles J.S., Vida M.N., Barber B. The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment // The Journal of Early Adolescence. 2004. Vol. 24. № 1. P. 63—77. doi:10.1177/0272431603260919
20. Epstein J.L., McPartland J.M. The concept and measurement of the quality of school life // American Educational Research Journal. 1976. Vol. 13. № 1. P. 15—30. doi:10.3102/00028312013001015
21. Fredricks J.A., Eccles J.S. Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains // Developmental Psychology. 2002. Vol. 38. № 4. P. 519—533. doi:10.1037//0012-1649.38.4.519
22. Frenzel A.C., Goetz T., Pekrun R., Watt H.M. Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context // Journal of Research on Adolescence. 2010. Vol. 20. № 2. P. 507—537. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00645.x
23. Gall J.P., Gall M.D., Borg W.R. Applying educational research: A practical guide. New York: Longman Publishing Group, 1999. 600 p.
24. Gardner R.C., Lalonde R.N., Moorcroft R., Evers F.T. Second language attrition: The role of motivation and use // Journal of Language and Social Psychology. 1987. Vol. 6. № 1. P. 29—47. doi:10.1177/0261927X8700600102
25. Helmke A., van Aken M.A.G. The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study // Journal of Educational Psychology. 1995. Vol. 87. № 4. P. 624—637. doi:10.1037//0022-0663.87.4.624
26. Ma X., Kishor N. Attitude toward self, social factors, and achievement in mathematics: A meta-analytic review // Educational Psychology Review. 1997. Vol. 9. № 2. P. 89—120. doi:10.1023/A:1024785812050
27. Marsh H.W. Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk // Journal of Educational Psychology. 1989. Vol. 81 № 4. P. 651—653. doi:10.1037/0022-0663.81.4.651

28. Marsh H.W., Trautwein U., Lüdtke O., Köller O., Baumert J. Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering // *Child Development*. 2005. Vol. 76. № 2. P. 397—416. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
29. Marsh H.W., Shavelson R. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure // *Educational Psychologist*. 1985. Vol. 20. № 3. P. 107—123. doi:10.1207/s15326985ep2003_1
30. Nezhnov P., Kardanova E., Vasilyeva M., Ludlow L. Operationalizing levels of academic mastery based on Vygotsky's theory: The study of mathematical knowledge // *Educational and Psychological Measurement*. 2015. Vol. 75. № 2. P. 235—259. doi:10.1177/0013164414534068
31. Nicholls J.G., Miller A.T. Reasoning about the ability of self and others: A developmental study // *Child Development*. 1984. Vol. 55. № 6. P. 1990—1999. doi:10.1111/j.1467-8624.1984.tb03897.x
32. Schiefele U. Interest, learning, and motivation // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26. № 3—4. P. 299—323. doi:10.1080/00461520.1991.9653136
33. Schiefele U., Csikszentmihalyi M. Interest and the quality of experience in classrooms // *European Journal of Psychology of Education*. 1994. Vol. 9. № 3. P. 251—269. doi:org/10.1007/BF03172784
34. Schreiber J.B., Nora A., Stage F.K., Barlow E.A., King J. Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review // *The Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. № 6. P. 323—338. doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
35. Shavelson R.J., Bolus R. Self-concept: The interplay of theory and methods // *Journal of Educational Psychology*. 1982. Vol. 74. № 1. P. 3—17. doi:10.1037/0022—0663.74.1.3
36. Simpkins S.D., Davis—Kean P.E., Eccles J.S. Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42. № 1. P. 70—83. doi:10.1037/0012-1649.42.1.70
37. Skaalvik E.M., Hagtvet K.A. Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58. № 2. P. 292—307. doi:10.1037//0022-3514.58.2.292
38. Skaalvik S., Skaalvik E.M. Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation // *Sex Roles*. 2004. Vol. 50. № 3—4. P. 241—252. doi:10.1023/B:SERS.0000015555.40976.e6
39. Tai R.H., Liu C.Q., Maltese A.V., Fan X. Planning early for careers in science // *Science*. 2006. Vol. 312. № 5777. P. 1143—1144. doi:10.1126/science.1128690
40. Trauth E.M., Quesenberry J.L., Huang H. A multicultural analysis of factors influencing career choice for women in the information technology workforce // *Journal of Global Information Management (JGIM)*. 2008. Vol. 16. № 4. P. 1—23. doi:10.4018/jgim.2008100101
41. Wigfield A., Eccles J.S., Yoon K.S., Harold R.D., Arbretton A.J., Freedman-Doan C., Blumenfeld P.C. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study // *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89. № 3. P. 451—469. doi:10.1037/0022-0663.89.3.451
42. Wigfield A., Eccles J.S. Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school // *The Journal of Early Adolescence*. 1994. Vol. 14. № 2. P. 107—138. doi:10.1177/027243169401400203
43. Yu B., Shen H. Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2012. Vol. 36. № 1. P. 72—82. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.12.002

Measuring Math Educational Outcomes Among Fifth Graders: Association With Self-Concept and Interest

Lebedeva N.V.*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
natty.lebedeva@gmail.com

Vilkova K.A.**,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kvilkova@hse.ru

Students' educational outcomes reflect their knowledge. However, besides the knowledge, self-concept and interest are having a serious effect on educational outcomes. This paper focuses on examining links between math educational outcomes, math self-concept, and interest in this discipline. The study uses a sample of 316 Russian fifth graders. They solved the math test and answered personality questionnaire items. The method of analysis for this study is structural equation modeling. One of the more significant findings to emerge from this study is that high educational outcomes in math associated with the high level of math self-concept. It was also shown that the link between these variables is not moderated by interest in math. These findings suggest an importance of self-concept's timely measuring. The findings of this study have a number of important implications for future practice of pursuing STEM related degrees.

Keywords: math educational outcomes, Student Achievements Monitoring, self-concept, interest, structural equation modeling.

Acknowledgments

The authors are grateful to the Center for International Cooperation in Education Development (CICED)¹ for assistance in data collection.

References

1. Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z., Kabardov M.K. Nezavisimye metody otsenki «samotsennosti» podrostka v uchebnoi deyatel'nosti [Methods of independent valuation of adolescent «inherent value» in training activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 86—95 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200408
2. Bolotov V.A., Val'dman I.A. Vidy i naznachenie programm otsenki rezul'tatov obucheniya shkol'nikov [Types and purpose of programs for the assessment of pupils' learning outcomes]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2013, no. 8, pp. 15—26. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya: Myshlenie i rech': Problemy psikhologicheskogo razvitiya rebenka [Selected psychological studies: Thinking and speech: Problems

For citation:

Lebedeva N.V., Vilkova K.A. Measuring Math Educational Outcomes Among Fifth Graders: Association With Self-Concept and Interest. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 7, pp. 74—84. doi: 10.17759/pse.2019240607 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Lebedeva Nataliia Vladimirovna*, Postgraduate Student, Department of Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: natty.lebedeva@gmail.com

** *Vilkova Ksenia Aleksandrovna*, Research Assistant and Postgraduate Student, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: kvilkova@hse.ru

¹ <http://www.ciced.ru/>

- of the child's psychological development]. Moscow: APN RSFSR, 1956. 88 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental education]. Moscow: Akademiya, 2004. 288 p. (In Russ.).
 5. Zaitsev S.V. Vliyaniye otmetki na povedeniye mladshikh shkol'nikov v situatsii vybora uchebnogo zadaniya [Elektronnyi resurs] [Influence of marks on primary schoolchildren's behavior in the situation of choosing a learning task]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011. Vol. 3, no. 2 (In Russ., abstr. in Engl.). URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41667_full.shtml (Accessed: 29.11.2019).
 6. Il'in E.P., Il'in E.P. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Piter, 2013. 512 p. (In Russ.).
 7. Kardanova E.Yu. Modelirovaniye i parametrizatsiya testov: osnovy teorii i prilozheniya [Modeling and parameterization of tests: the basics of the theory and applications]. Moscow: Federal'nyi tsentr testirovaniya, 2008. 286 p. (In Russ.).
 8. Molchanova O.N. Samoostenka: stabil'nost' ili izmenchivost'? [Self-concept: stability or variability?]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2006, no. 2, pp. 23—51. (In Russ.).
 9. Model'nyi trening OON-2015 «Gendernyye voprosy i nauka» [Elektronnyi resurs] [Mini-training UN-2015 "Gender Issues and Science"]. United Nations Association of the United States of America (ed.). URL: <https://2009-2017.state.gov/documents/organization/240763.pdf> (Accessed: 02.05.2019).
 10. Savina F.K. Integrativnyye osnovy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya [Integrative foundations of the formation of students' cognitive interests]. *Celostnyy uchebno-vospitate'nyy process: issledovanie prodolzhaetsya (Metodologicheskij seminar pamyati professora V.S. Il'ina)*. [Holistic educational process: the study continues (Methodological seminar in memory of Professor V.S. Ilyin)], 1997, no. 4, pp. 44—47. (In Russ.).
 11. Shilova N.P. Struktura obrazovatel'nykh interesov v yunosheskom vozraste [The structure of educational interests in adolescence]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University]*, 2018, no. 4, pp. 41—50. (In Russ.).
 12. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya starshikh shkol'nikov [To the problem of periodization of the mental development of older students]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6—20. (In Russ.).
 13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Macmillan, 1997. 604 p.
 14. Berndt T.J. The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 1982. Vol. 53, no. 6, pp. 1447—1460. doi:10.1111/j.1467-8624.1982.tb03466.x
 15. Calsyn R.J., Kenny D.A. Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 1977. Vol. 69, no. 2, pp. 136—145. doi:10.1037//0022-0663.69.2.136
 16. Correll S.J. Gender and the career choice process: The role of biased self—assessments. *American Journal of Sociology*, 2001. Vol. 106, no. 6, pp. 1691—1730. doi:10.1086/321299
 17. Denissen J.J.A., Zarrett N.R., Eccles J.S. I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 2007. Vol. 78, no. 2, pp. 430—447. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x
 18. Desjardins R., Thorn W., Schleicher A., Quintini G., Pellizzari M., Kis V., Chung J.E. OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. *Journal of Applied Econometrics*, 2013. Vol. 30, no. 7, pp. 1144—1168.
 19. Eccles J.S., Vida M.N., Barber B. The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *The Journal of Early Adolescence*, 2004. Vol. 24, no. 1, pp. 63—77. doi:10.1177/0272431603260919
 20. Epstein J.L., McPartland J.M. The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 1976. Vol. 13, no. 1, pp. 15—30. doi:10.3102/00028312013001015
 21. Fredricks J.A., Eccles J.S. Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 2002. Vol. 38, no. 4, pp. 519—533. doi:10.1037//0012-1649.38.4.519
 22. Frenzel A.C., Goetz T., Pekrun R., Watt H.M. Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 2010. Vol. 20, no. 2, pp. 507—537. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00645.x
 23. Gall J.P., Gall M.D., Borg W.R. Applying educational research: A practical guide. New York: Longman Publishing Group, 1999. 600 p.
 24. Gardner R.C., Lalonde R.N., Moorcroft R., Evers F.T. Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 1987. Vol. 6, no. 1, pp. 29—47. doi:10.1177/0261927X8700600102
 25. Helmke A., van Aken M.A.G. The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 1995. Vol. 87, no. 4, pp. 624—637. doi:10.1037//0022-0663.87.4.624
 26. Ma X., Kishor N. Attitude toward self, social factors, and achievement in mathematics: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 1997. Vol. 9, no. 2, pp. 89—120. doi:10.1023/A:1024785812050

27. Marsh H.W. Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk. *Journal of Educational Psychology*, 1989. Vol. 81, no. 4, pp. 651—653. doi:10.1037/0022-0663.81.4.651
28. Marsh H.W., Trautwein U., Lüdtke O., Koller O., Baumert J. Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 2005. Vol. 76, no. 2, pp. 397—416. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
29. Marsh H.W., Shavelson R. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 1985. Vol. 20, no. 3, pp. 107—123. doi:10.1207/s15326985ep2003_1
30. Nezhnov P., Kardanova E., Vasilyeva M., Ludlow L. Operationalizing levels of academic mastery based on Vygotsky's theory: The study of mathematical knowledge. *Educational and Psychological Measurement*, 2015. Vol. 75, no. 2, pp. 235—259. doi:10.1177/0013164414534068
31. Nicholls J.G., Miller A.T. Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*, 1984. Vol. 55, no. 6, pp. 1990—1999. doi:10.1111/j.1467-8624.1984.tb03897.x
32. Schiefele U. Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 1991. Vol. 26, no. 3—4, pp. 299—323. doi:10.1080/00461520.1991.9653136
33. Schiefele U., Csikszentmihalyi M. Interest and the quality of experience in classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 1994. Vol. 9, no. 3, pp. 251—269. doi:10.1007/BF03172784
34. Schreiber J.B., Nora A., Stage F.K., Barlow E.A., King J. Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 2006. Vol. 99, no. 6, pp. 323—338. doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
35. Shavelson R.J., Bolus R. Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 1982. Vol. 74, no. 1, pp. 3—17. doi:10.1037/0022-0663.74.1.3
36. Simpkins S.D., Davis-Kean P.E., Eccles J.S. Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 2006. Vol. 42, no. 1, pp. 70—83. doi:10.1037/0012-1649.42.1.70
37. Skaalvik E.M., Hagtvet K.A. Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. Vol. 58, no. 2, pp. 292—307. doi:10.1037//0022-3514.58.2.292
38. Skaalvik S., Skaalvik E.M. Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 2004. Vol. 50, no. 3—4, pp. 241—252. doi:10.1023/B:SERS.0000015555.40976.e6
39. Tai R.H., Liu C.Q., Maltese A.V., Fan X. Planning early for careers in science. *Science*, 2006. Vol. 312, no. 5777, pp. 1143—1144. doi:10.1126/science.1128690
40. Trauth E.M., Quesenberry J.L., Huang H. A multicultural analysis of factors influencing career choice for women in the information technology workforce. *Journal of Global Information Management*, 2008. Vol. 1, no. 4, pp. 1—23. doi:10.4018/jgim.2008100101
41. Wigfield A., Eccles J.S., Yoon K.S., Harold R.D., Arbretton A.J., Freedman-Doan C., Blumenfeld P.C. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 1997. Vol. 89, no. 3, pp. 451—469. doi:10.1037/0022-0663.89.3.451
42. Wigfield A., Eccles J.S. Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 1994. Vol. 14, no. 2, pp. 107—138. doi:10.1177/027243169401400203
43. Yu B., Shen H. Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 2012. Vol. 36, no. 1, pp. 72—82. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.12.002

Взаимосвязь психологических особенностей студентов и их готовности к волонтерской деятельности

Расходчикова М.Н.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
rashodchikovamn@mgppu.ru

Сачкова М.Е.**,
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Москва, Россия,
msachkova@mail.ru

В статье обсуждаются направления исследования волонтерства и детерминанты готовности молодежи к волонтерской деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей студентов, готовых и не готовых к участию в волонтерской деятельности. В исследовании участвовали студенты 2 и 3 курсов бакалавриата двух вузов г. Москвы — ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в количестве 105 человек, обучающиеся по специальностям «Психология» (59%) и «Менеджмент» (41%). Возрастной диапазон выборки составил от 19 до 22 лет (средний возраст — 19,8 лет), респонденты женского пола составили 76%. Использовался комплекс психодиагностических методик: диагностика личностной установки «альтруизм» (О.Ф. Потемкина), опросник социальной эмпатии А. Мехрабиана и Н. Элстайна (русскоязычная адаптация — Ю.М. Орлов и Ю.Н. Емельянов), авторская анкета на выявление готовности студентов к волонтерской деятельности. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что существуют различия как в готовности стать волонтером, так и в развитии эмпатии и альтруизма у студентов-психологов, в сравнении со студентами-менеджерами. Обсуждается взаимосвязь показателей альтруизма и эмпатии с готовностью участвовать в волонтерской деятельности.

Для цитаты:

Расходчикова М.Н., Сачкова М.Е. Взаимосвязь психологических особенностей студентов и их готовности к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 85—95. doi: 10.17759/pse.2019240608

* *Расходчикова Марина Николаевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: rashodchikovamn@mgppu.ru

** *Сачкова Марианна Евгеньевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, факультет психологии, Институт общественных наук, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Москва, Россия. E-mail: msachkova@mail.ru

Ключевые слова: волонтерство, готовность к волонтерской деятельности, альтруизм, социальная эмпатия, студенты.

Введение

Одним из наиболее значимых факторов для развития государства и общества в целом, подъема экономического благосостояния и улучшения социальных отношений выступает эффективная молодежная политика. Важной задачей при этом становится привлечение молодежи в социальную практику благодаря развитию волонтерской деятельности. Вовлечение молодых людей в добровольческую деятельность содействует развитию необходимых личностных качеств и ценностей, а также успешной социально-психологической адаптации. Несомненно, явление волонтерства отличается все большей актуальностью и востребованностью на настоящий момент как в общемировом, так и в российском социокультурном пространстве.

В последние годы феномен волонтерской деятельности рассматривается во многих теоретических и эмпирических работах зарубежных и российских исследователей. Волонтерство чаще всего анализируется через добровольческую активность. Другими словами, это «ценностно-предметная деятельность на безвозмездной основе, направленная на оказание помощи другим, в первую очередь — наименее защищенным слоям населения, нацеленная на трансформацию и улучшение современного общества» [7, с. 11]. При этом на социальном уровне выделяют такие ее функции, как объединяющая, стимулирующая, нормообразующая и на уровне конкретной личности — познавательная, самоутверждающая и социализационная [1]. Таким образом, с помощью такого вида деятельности могут решаться задачи как общественного, государственного характера, так и достаточно узкоиндивидуальные.

Исследователь Е.Л. Корнеева, определяя существующие на данный момент основные направления изучения волонтерства, выделила три ведущих из них, отвечающих, соответственно, на три вопроса — кто является субъектом добровольческой деятельности, по каким причинам он им становится, и каким

образом эта деятельность осуществляется [5]. Так, например, по результатам исследований, проведенных в США, чаще волонтерами становятся женщины среднего возраста с достаточно высоким уровнем образования и доходов. При этом обычно волонтеры имеют следующие личностные особенности — эмпатичность, гибкость, эмоциональную стабильность [5].

Второе направление связано напрямую с выявлением доминирующей мотивации участников. Помимо того, что она может быть обусловлена внешними (например, стремление соответствовать требованиям группы или организации) или внутренними факторами (через помощь достичь самоактуализации), исследователи считают, что обычно в основе лежат два противоположных мотива — эгоизм и альтруизм [2]. В одном случае человек стремится заработать «бонусы» для себя, в другом — он «жертвует» своими силами, временем, ресурсами, чтобы «бонусы» получил кто-то другой. Социолог М.В. Певная отмечает, что у волонтеров разных возрастов на первом месте всегда стоит альтруизм, но для студентов помимо этого важны также опыт и коммуникация с интересными людьми, а у людей среднего возраста — уважение окружающих [10]. Схожие результаты были получены целым рядом авторов, которые доказали, что участие студентов в добровольческой деятельности обосновано не только стремлением к альтруизму, гуманности, милосердию и взаимопомощи, но и необходимостью личности в удовлетворении личных устремлений, направленности на политику, компенсации социально-ситуационной неудовлетворенности [8; 9; 14; 15; 16; 17]. При этом обязательно исследователи отмечают, что в ходе деятельности волонтер идентифицирует себя с человеком, которому он помогает, что приводит к установлению положительных, доверительных, близких отношений и способствует тому, чтобы человек стремился дальше заниматься подобного рода деятельностью.

Наконец, третье направление исследования волонтерства связано с изучением само-

го процесса, к которому относятся непосредственное оказание помощи, рекрутирование волонтеров, их обучение и адаптация.

В рамках нашего исследования, в первую очередь, акцент был сделан на исследованиях, направленных на выявление взаимосвязи личностных особенностей студентов и их направленности на волонтерскую деятельность. Чаще всего в научных работах можно найти описание психологических различий между студентами-волонтерами и студентами, не принимающими активное участие в добровольческой деятельности. При этом выделяют такие личностные качества студента-волонтера, как возможность к самосовершенствованию, бесконфликтное принятие ситуации, высокий уровень толерантности, достаточно высокий уровень выраженности уверенности в себе, а также социальную смелость, в отличие от студентов, не участвующих в волонтерской деятельности [1; 13]. В работе С.Н. Толстиковой представлены результаты эмпирического исследования, доказывающие связь со стремлением к волонтерству у студентов таких характеристик, как направленность личности, самоотношение, фрустрационные реакции, ценностные ориентации, акцентуации характера и др. [11]. В исследовании К.А. Палкина особое внимание уделено нахождению различий в ценностных ориентациях у волонтеров и неволонтеров [8]. Автором было установлено, что ценности «престижа и духовного удовлетворения» волонтеры, скорее, ищут в области увлечений, чем, например, в образовании или профессиональной сфере, а также для них более важными являются «активные социальные контакты». В зарубежных источниках большее внимание уделяется общему личностному развитию студентов-волонтеров, нежели выделению отдельных качеств [14; 15; 16; 17].

Некоторые авторы рассматривают социально-психологические условия реализации активности студентов в волонтерской деятельности. К ним относят грамотное соотношение содержания тренинговых программных разработок для решения вопросов личностного развития и индивидуально-психологического характера участников; соблюдение принципов

альных мотивов активности, достаточности, субъектности и гибкости; опору на ресурсный потенциал личности молодежи [7].

В педагогике и психологии проведены также эмпирические исследования профессионально ориентированной волонтерской деятельности студентов. Л.В. Даль исследовала становление готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в процессе профессионально направленной добровольческой деятельности, которую автор определяет как «целенаправленное создание в вузе условий для проявления студентами социально-профессиональной активности как добровольно и безвозмездно осуществляемой педагогической, психологической, социальной и иной помощи различным категориям воспитанников, их педагогам, родителям или лицам, их заменяющим» [3, с. 12]. Е.Ф. Зачиняева отмечает, что добровольческая деятельность по приобретаемой профессии создает вероятность для реализации трех составляющих профессиональной идентификации: приобретения целостного навыка профессиональной деятельности, профессионального общения с иными участниками профессионального пространства и приобретения опыта презентации себя в качестве профессионала [4]. В диссертационных работах, проводимых в последнее время в русле данной проблематики, раскрываются дополнительные потенциалы, которые заложены в волонтерской деятельности по развитию профессиональных навыков и качеств студентов вузов. Так, в исследовании Т.Б. Мацюк были сделаны выводы о том, что специально организованная волонтерская деятельность способствует развитию личностных и профессиональных характеристик студентов [6].

Таким образом, можно сделать заключение о том, что особую значимость в современной ситуации приобретают результаты исследования, раскрывающие ведущие детерминанты волонтерской деятельности. При этом особый интерес представляет вопрос, готовы ли к волонтерству представители профессий, напрямую связанных с установлением контактов и помощью другим людям (социально-экономический профиль). Кроме того, важно

при этом понять, связана ли эта готовность с определенными психологическими особенностями студентов. В нашем исследовании мы поставили цель — сравнить психологические особенности студентов, обучающихся по социально ориентированным специальностям на факультетах психологии и менеджмента, проявляющих разную степень готовности к волонтерству. Для упрощения описания результатов далее условно будем их называть студентами-психологи и студентами-менеджеры.

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение о существовании различий психологических особенностей (альтруизма и социальной эмпатии) студентов-психологов и студентов-менеджеров, готовых и не готовых к волонтерской деятельности.

Частные гипотезы:

1. Студенты-психологи чаще проявляют готовность к волонтерской деятельности, чем студенты-менеджеры.

2. Студенты-психологи отличаются более высоким уровнем развития эмпатии и альтруизма, чем студенты-менеджеры.

3. Готовность к волонтерской деятельности студентов связана с их уровнем альтруизма и социальной эмпатии.

Процедура исследования

В исследовании участвовали 105 студентов, обучающихся в двух вузах г. Москвы: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (49 человек) и ФГБОУ «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (56 человек). Среди респондентов 62 (59%) обучающихся на психологических факультетах и 43 (41%) студента, получающих специализацию «Менеджмент». Возрастной диапазон выборки составил от 19 до 22 лет (средний возраст — 19,8 лет), респонденты женского пола составили 76% (80 человек), мужского пола — 24% (25 человек). Исследование проводилось с ноября 2018 года по март 2019 года.

В ходе эмпирического исследования использовался комплекс психодиагностических методик: диагностика личностной установки

«альтруизм», предложенная О.Ф. Потемкиной [12]; опросник социальной эмпатии, разработанный А. Мехрабианом и Н. Элстайном (русскаяязычная адаптация — Ю.М. Орлов и Ю.Н. Емельянов) [12]; авторская анкета на выявление готовности студентов к волонтерской деятельности, состоящая из 20 вопросов и утверждений, направленных на выявление специфики понимания общих мотивов волонтерства, интереса к разного рода волонтерской деятельности, степени активности в них (например, «Вы готовы стать волонтером?», «Согласны ли Вы, что любая работа должна оплачиваться, даже волонтерская?» и т.п.).

Полученные данные были обработаны с помощью компьютерной статистической программы SPSS 21.0. с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна-Уитни, коэффициента углового преобразования Фишера.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе опроса студентов о готовности к волонтерской деятельности были получены следующие результаты. Большинство респондентов (94%) никогда не занимались волонтерской деятельностью, но при этом 52% хотели бы стать волонтерами. Это говорит о том, что среди молодежи есть группа людей, потенциально готовых оказывать помощь людям. Однако готовность проявляется по-разному у студентов, обучающихся по направлению «Психология» или «Менеджмент».

По данным, представленным на рис. 1, видно, что среди студентов психологических факультетов 60% готовы к волонтерской деятельности, среди студентов-менеджеров таких оказалось 42%. При этом данные различия статистически достоверны ($\varphi=1,65$ при $p<0,05$). Таким образом, первая частная гипотеза о том, что студенты-психологи чаще показывают свою готовность к волонтерской деятельности, чем студенты-менеджеры, подтвердилась. На наш взгляд, это напрямую связано с тем, что несмотря на то, что обе специализации направлены на работу с «человеческими ресурсами», необходимость помогать, поддерживать является професси-

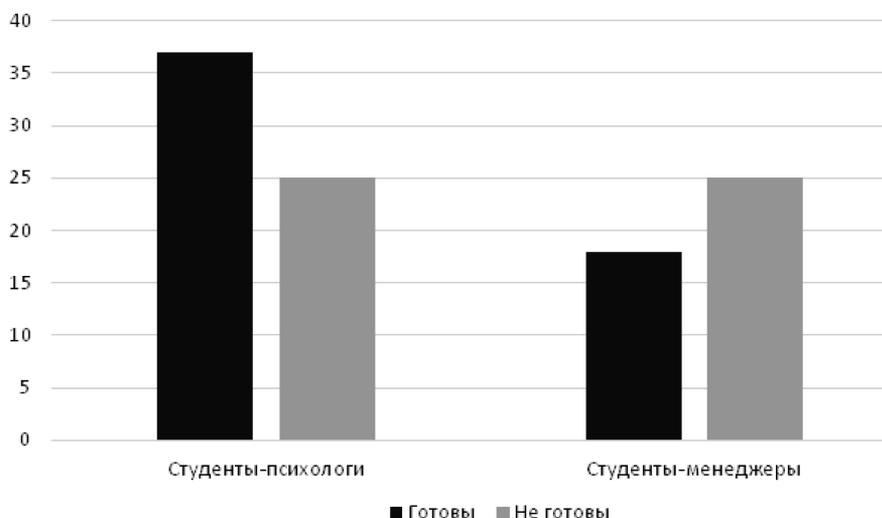


Рис. 1. Готовность студентов к волонтерской деятельности

онально важным качеством именно для психологов.

Интересно при этом, что в ситуации изменения условий вовлеченности в добровольческую деятельность, прежде всего таких, как предоставление бонусов за выполненную работу, количество положительных ответов респондентов значительно увеличилось: среди студентов-психологов при таких условиях уже 85,5% отмечают свою готовность к волонтерской деятельности, среди студентов-менеджеров — 67%. Результаты наглядно представлены на рис. 2.

Опять мы видим, что при росте готовности к волонтерству у всех обучающихся особенно она проявляется у студентов-психологов ($\varphi=2,19$ при $r<0,05$). Наличие дополнительных бонусов является для молодежи важным фактором включенности в добровольческую деятельность. Это можно объяснить в том числе и возрастным фактором. Так, по данным Е.Л. Корнеевой, представители молодого поколения становятся волонтерами чаще для саморазвития или карьеры, а в более старшем возрасте — ради долга или альтруизма [5].

Далее сравнивались результаты по выраженности социальной эмпатии и альтруизма

у двух выборок. Стоит отметить, что в группах студентов-психологов и менеджеров респонденты в целом характеризуются средним уровнем выраженности альтруизма — 63% и 86% соответственно, тем самым можно отметить демонстрацию желаний оказывать помощь окружающим, нуждающимся и беззащитным, поддерживать и находиться рядом с ними в трудных ситуациях, общую ориентацию на альтруистические ценности (см. рис. 3).

Высоким уровнем развития альтруизма характеризуются 19% студентов-психологов и 5% студентов-менеджеров. Также стоит отметить, что среди респондентов, готовых к добровольческой деятельности, низкий уровень развития альтруизма продемонстрировали порядка 18% и 9% респондентов соответственно. Однако различия в показателях альтруизма не достигают уровня значимости, и в данном случае мы можем говорить лишь о тенденции более высокого уровня альтруизма у студентов-психологов. Проверка статистической значимости различий осуществлялась при помощи показателя U-критерия Манна—Уитни (см. табл. 1).

Наибольшие различия в двух группах респондентов были выявлены в показателях социальной эмпатии (см. рис. 4).

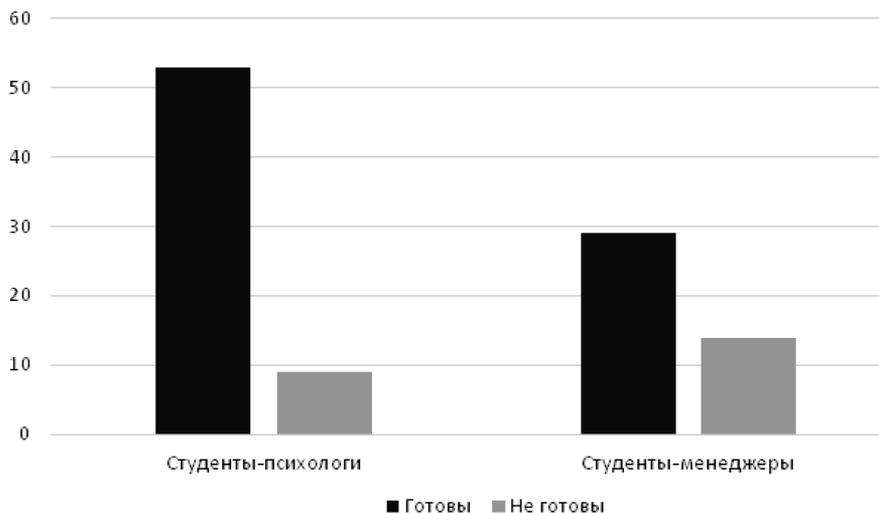


Рис. 2. Готовность студентов к волонтерской деятельности за предоставление бонусов

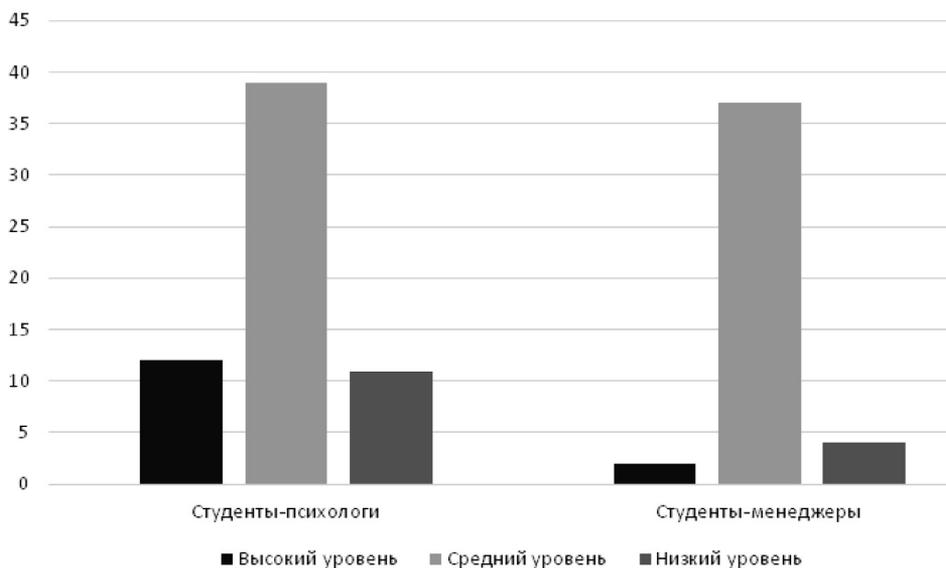


Рис. 3. Результаты исследования уровня альтруизма у студентов-психологов и студентов-менеджеров

Студенты психологических факультетов более, чем студенты-менеджеры, склонны к эмоциональной отзывчивости и сочувствию. Среди студентов-психологов, характеризующихся готовностью к волонтерской

деятельности, высокий уровень социальной эмпатии у 24% учащихся, что свидетельствует об их способности входить в эмоциональный резонанс с окружающими, сопереживать им.

Таблица 1

Результаты статистического анализа различий показателей альтруизма и социальной эмпатии у студентов-психологов и студентов-менеджеров

Специальность		N	Средний ранг	Сумма рангов	U Манна—Уитни	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Альтруизм	Психологи	62	56,19	3483,50	1135,500	,194
	Менеджеры	43	48,41	2081,50		
	Всего	105				
Социальная эмпатия	Психологи	62	60,45	3748,00	871,000	,003
	Менеджеры	43	42,26	1817,00		
	Всего	105				

Таким образом, вторая частная гипотеза подтвердилась частично.

В нашем исследовании было установлено, что показатели альтруизма и эмпатии в целом выше у студентов, готовых к волонтерству вне зависимости от получаемой специализации. Однако статистическая проверка показала отсутствие существенных различий у готовых и не готовых к волонтерству студентов по данным параметрам. Таким образом, третья частная гипотеза не подтвердилась, и мы не

можем утверждать, что есть прямая зависимость между уровнем развития альтруистической установки и эмпатии и готовностью осуществлять добровольческую деятельность.

При этом был обнаружен дополнительный факт (см. табл. 2), заключающийся в том, что существует взаимосвязь уровня социальной эмпатии и уровня альтруизма как у студентов-психологов, так и у студентов-менеджеров, а именно — чем выше альтруизм, тем выше и уровень эмпатии.

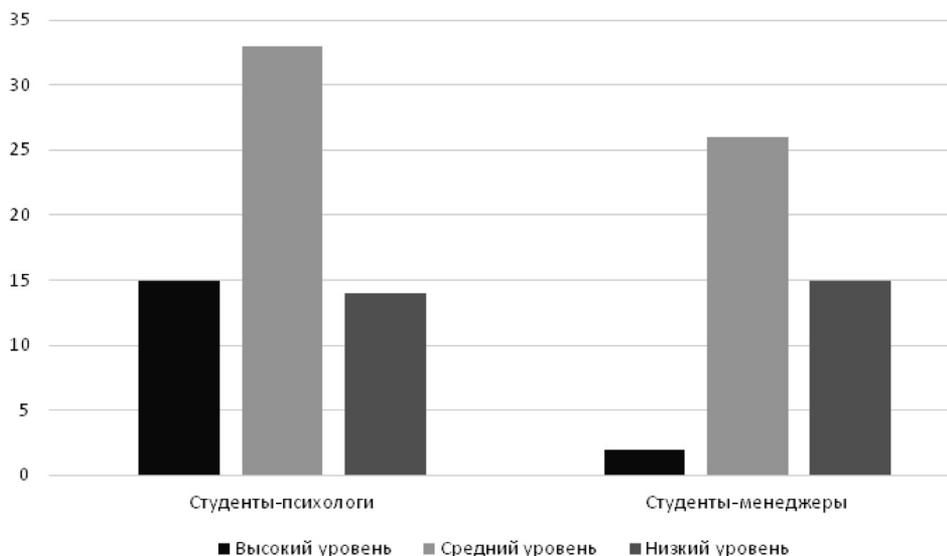


Рис. 4. Результаты исследования уровня социальной эмпатии у студентов-психологов и студентов-менеджеров

Таблица 2

**Связь социальной эмпатии и альтруизма у студентов-психологов
и студентов-менеджеров**

			Социальная эмпатия	Альтруизм
Ро Спирмена	Социальная эмпатия	Коэффициент корреляции	1,000	,381
		Знач. (двухсторонняя)		,002
		N	105	105
	Альтруизм	Коэффициент корреляции	,381	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	,002	
		N	105	105

При этом не всегда высокий уровень социальной эмпатии и альтруизма может выступать предиктором готовности к волонтерству.

Выводы

1. В исследовании было установлено, что существуют различия в психологических особенностях студентов-психологов и студентов-менеджеров, заключающиеся в более высоких уровнях социальной эмпатии и установки на альтруизм обучающихся на психологических специальностях.

2. Студенты-психологи выражают большую готовность участвовать в волонтерской деятельности, чем их сверстники, обучающиеся по направлению «Менеджмент».

3. При наличии дополнительных бонусов, таких как, например, трудоустройство после окончания обучения в университете, студенты намного чаще готовы становиться волонтерами.

4. Не обнаружено прямой зависимости между развитием таких психологических характеристик студентов, как альтруизм и эмпатия, и степенью готовности участвовать в добровольческой деятельности студентов социально-гуманитарной специализации.

Несомненно, предпринятое нами исследование требует дальнейшей углубленной разработки. В особенности объяснению под-

лежит артефакт об отсутствии взаимосвязи альтруизма и эмпатии, выступающих по результатам многочисленных исследований обязательными атрибутами образа «типичного волонтера», с готовностью к добровольческой деятельности. Кроме того, понимая, что установка на волонтерство включает в себя три компонента — когнитивный, эмоциональный, но также и поведенческий, необходимо, помимо личной готовности к волонтерству, которая отмечается непосредственно со слов респондентов, сопоставлять ее с уровнем реальной практики, фиксировать, действительно ли студенты принимают участие в волонтерских акциях. Стремление учащихся войти в добровольческие движения обуславливает необходимость разработки и реализации целостной модели формирования волонтерского сознания молодежи в условиях функционирования различных учреждений. В практику их подготовки следует включать тренинги и обучающие программы, направленные, прежде всего, на развитие комплекса социально-психологических качеств личности и навыков поведения, специфичных именно для волонтерской деятельности. Таким образом, перспективы заявленной проблематики представляются достаточно широкими и, безусловно, актуальными.

Литература

1. Азарова Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 20 с.
2. Гулевич О.А., Шевелева И.А., Фомичев А.А. Помощь как стиль жизни: психологические аспекты волонтерской деятельности // Социальная психология и общество. 2013. № 2. С. 5—18.

3. Даль Л.В. Развитие готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в процессе профессионально ориентированной волонтерской деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 23 с.

4. Зачиняева Е.Ф. Образовательные волонтерские практики как фактор профессиональной идентификации студентов (на примере подготовки

- будущих логопедов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2012. 24 с.
5. *Корнеева Е.Л.* Основные направления исследования волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2015. Том 7. № 1. С. 131—141. doi:10.17759/psyedu.2015070113
6. *Мацюк Т.Б.* Профессиональное развитие студентов вуза в волонтерской деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 26 с.
7. *Новикова Г.В.* Социально-психологические технологии формирования социальной активности молодежи в добровольческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 25 с.
8. *Палкин К.А.* Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 52—62. doi:10.17759/pse.2019240305
9. *Палкин К.А.* Состояние и перспективы изучения психологических детерминант волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 99—107. doi:10.17759/psyedu.2017090410
10. *Певная М.В.* Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Нижний Новгород, 2016. 42 с.
11. *Толстикова С.Н.* Технология развития толерантности специалиста социально-педагогического профиля: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 38 с.
12. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
13. *Шагурова А.А.* Социально-психологическая готовность молодежи к волонтерской деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 25 с.
14. *Moseley A.* The effects of social information on volunteering: A field experiment [Electronic resource] / A. Moseley, O. James, P. John, L. Richardson, M. Ryan, & G. Stoker // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 2018. Vol. 47 (3). P. 583—603. doi:10.1177/0899764017753317 (Accessed: 25.02.2019).
15. *Noordegraaf M.A.* Volunteering: Is it a waste of time or best experience ever? [Electronic resource] // The Sport Journal. 2016. P. 1—16. URL: <http://thesportjournal.org/archive> (Accessed: 10.10.2018).
16. *Whillans A.V., Seider S.C., Dwyer R.* Does volunteering improve well-being? [Electronic resource] // Comprehensive Results in Social Psychology. 2017. doi:10.1080/23743603.2016.1273647 (Accessed: 28.10.2018).
17. *Williamson I.* Benefits to University students through volunteering in a health context: A new model [Electronic resource] / I. Williamson, D. Wildbur, K. Bell, J. Tanner, & H. Matthews // British Journal of Educational Studies. 2017. Vol. 66 (3). P. 383—402. doi:10.1080/00071005.2017.1339865 (Accessed: 28.10.2018).

Interrelation of Psychological Features of Students and Their Willingness for Volunteer Activity

Raskhodchikova M.N.*,

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

rashodchikovamn@mgppu.ru

Sachkova M.Ye.**,

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia,

msachkova@mail.ru

The paper discusses areas of research of volunteering and the determinants of willingness for volunteer activities in young people. We present outcomes of an empirical study of psychological characteristics both in students who are willing to volunteer and in those who are not. The study involved 105 second- and third-year students of psychology (59%) and management (41%) departments of two universities in Moscow (Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow State University of Psychology and Education). The subjects were aged 19-22 years, with an average age of 19,8 years; 76% were females. The following techniques were used in the study: the altruism questionnaire (by O.F. Potemkina), the social empathy measure (by A. Mehrabian and N. Epstein, Russian adaptation by Yu.M. Orlov and Yu.N. Emelyanov), and the questionnaire of volunteer willingness developed specially for the study. The results of the study showed that there were significant differences in the willingness to volunteer and in the level of empathy and altruism among psychology students and manager students. The paper discusses the relationship between altruism, empathy indicators and willingness to participate in volunteer.

Keywords: volunteering, willingness to volunteer, altruism, social empathy, students.

References

1. Azarova E.S. Psikhologicheskie determinanty i efekty dobrovol'cheskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Psychological determinants and effects of volunteerism. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Khabarovsk, 2008. 20 p.
2. Gulevich O.A., Sheveleva I.A., Fomichev A.A. Pomoshch' kak stil' zhizni: psikhologicheskie aspekty volonterskoi deyatel'nosti [Helping as a Lifestyle: Psychological Aspects of Volunteering]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2013, no. 2, pp. 5—18. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Dal' L.V. Razvitie gotovnosti studentov k sotsial'no-pedagogicheskomu proektirovaniyu v protsesse professional'no orientirovannoi volonterskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Development of student's readiness for social and pedagogical design in the process of professionally oriented volunteer activity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Nizhny Novgorod, 2012. 23 p.
4. Zachinyaeva E.F. Obrazovatel'nye volonterskie praktiki kak faktor professional'noi identifikatsii studentov (na primere podgotovki budushchikh logopedov). Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Educational volunteer

For citation:

Raskhodchikova M.N., Sachkova M.Ye. Interrelation of Psychological Features of Students and Their Willingness for Volunteer Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 7, pp. 85—95. doi: 10.17759/pse.2019240608 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Raskhodchikova Marina Nikolayevna, PhD in Psychology, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: rashodchikovamn@mgppu.ru

** Sachkova Marianna Yevgenyevna, Doctor of Psychology, Chair of General Psychology, Department of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: msachkova@mail.ru

- practices as a factor of professional identification of students. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Vladivostok, 2012. 24 p.
5. Korneeva E.L. Osnovnye napravleniya issledovaniya volonterskoi deyatel'nosti [The Main Directions of Research Volunteer Activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 1, pp. 131—141. doi:10.17759/psyedu.2015070113. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 6. Matsyuk T.B. Professional'noe razvitiye studentov vuza v volonterskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Professional development of University students in volunteer activities. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2019. 26 p.
 7. Novikova G.V. Sotsial'no-psikhologicheskie tekhnologii formirovaniya sotsial'noi aktivnosti molodezhi v dobrovol'cheskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Social and psychological technologies of formation of social activity of youth in volunteer activity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 25 p.
 8. Palkin K.A. Tsennostnye determinanty gotovnosti cheloveka k volonterskoi deyatel'nosti [Value Determinants of Readiness for Volunteer Activities in Individuals]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Psychological Science and Education], 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 52—62. doi:10.17759/pse.2019240305. (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Palkin K.A. Sostoyaniye i perspektivy izucheniya psikhologicheskikh determinant volonterskoy deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [State and Perspectives of Studying of Psychological Determinants of Volunteer Activities]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 99—107. doi:10.17759/psyedu.2017090410. (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Pevnaya M.V. Volonterstvo kak sotsial'nyi fenomen: upravlencheskii podkhod. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Volunteering as a social phenomenon: management approach. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Nizhny Novgorod, 2016. 42 p.
 11. Tolstikova S.N. Tekhnologiya razvitiya tolerantnosti spetsialista sotsial'no-pedagogicheskogo profilya. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Technology development of tolerance specialist social and educational profile. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 38 p.
 12. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp [Social and psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow: Publ. Institute of Psychotherapy, 2002. 490 p.
 13. Shagurova A.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya gotovnost' molodezhi k volonterskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Social and psychological readiness of young people to volunteer. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 25 p.
 14. Moseley A. The effects of social information on volunteering: A field experiment [Electronic resource]. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 2018. Vol. 47 (3), pp. 583—603. doi:10.1177/0899764017753317 (Accessed: 25.02.2019).
 15. Noordegraaf M.A. Volunteering: Is it a waste of time or best experience ever? [Electronic resource]. *The Sport Journal*, 2016, pp. 1—16. URL: <http://thesportjournal.org/archive> (Accessed: 10.10.2018).
 16. Whillans A.V., Seider S.C., Dwyer R. Does volunteering improve well-being? [Electronic resource]. *Comprehensive Results in Social Psychology*, 2017. doi:10.1080/23743603.2016.1273647 (Accessed: 28.10.2018).
 17. Williamson I. Benefits to University students through volunteering in a health context: A new model [Electronic resource]. *British Journal of Educational Studies*, 2017. Vol. 66 (3), pp. 383—402. doi:10.1080/00071005.2017.1339865 (Accessed: 15.01.2019).