

ISSN (online): 2074-5885

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психологическая наука**

**и образование**

**psyedu.ru**

**Psychological Science**

**and Education**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2016. Том 8. № 4**

**2016. Vol. 8, no. 4**

**Содержание**  
**журнала «Психологическая наука и образование psyedu.ru»**  
**№ 4, 2016**

<b>Названия статей</b>	<b>Страницы</b>
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Васильев В.Г., Третьяк М.В.</b> Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий	1–12
<b>Микляева А.В.</b> Феномен межвозрастных манипуляций во взаимодействии «учитель–ученик»	13–23
<b>Алиева Т.И.</b> Культурная практика детско-взрослой исследовательской деятельности в дошкольном образовании: содержание и риски (часть первая)	24–32
<b>Григорьев И.С.</b> Зарубежный опыт использования компьютерных игр в обучении детей	33–40
<b>Санина С.П.</b> Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач	41–49
<b>Марков Д.О.</b> Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения	50–61
<b>Ниязбаева Н.Н.</b> Связь особенностей рефлексивно-феноменологических суждений с развитием рефлексивности у студентов магистратуры	62–70
<b>Кабардов М.К., Аминов Н.А., Жамбеева З.З., Бурмистрова Е.В., Беданоква А.К.</b> Дифференциально-психологический и психофизиологический подход к организации обучения в современной школе	71–78
<b>Еремеев М.А., Гуружапов В.А.</b> Особенности отношения младших школьников к произведениям изобразительного искусства, предъявляемых в репродукции и компьютерной презентации	79–90
<b>ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ В ШКОЛЕ</b>	
<b>Баева И.А., Шахова Л.И.</b> Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов	91–101
<b>Тарасова С.Ю., Осницкий А.К., Ениколопов С.Н.</b> Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности	102–116
<b>Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б.</b> Информационная безопасность детей и подростков в представлениях родителей	117–126
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н.</b>	

Общение в интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах	127–141
<b>Филиппова Г.Г., Абдуллина С.А.</b>	
Формирование внутренней позиции родителя в онтогенезе	142–152
<b>Лубовский Д.В., Максимов А.И., Маслова А. А.</b>	
Развитие коммуникативной компетентности подростка средствами диалога с виртуальным собеседником	153–165
<b>Баймурзаева Г.Б.</b>	
Особенности языковой адаптации детей мигрантов	166–173
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА</b>	
<b>Соколов В.Л., Фомин А.А.</b>	
Опыт диагностики метапредметных компетенций учащихся основной школы (на математическом материале)	174–184
<b>Василенко В.Е., Уланова Ю.Ю.</b>	
Опросник выраженности симптомов кризиса 3 лет: психометрические характеристики	185–198
<b>Ермаков С.С.</b>	
Особенности компьютерной диагностики интеллектуальных способностей учащихся 6-9 классов	199–207
<b>Обухова О.Л.</b>	
Диагностика качества понимания информационного текста	208–217

**CONTENT**  
**Journal «Psychological science and education psyedu.ru»**  
**№ 4, 2016**

<b>Papers</b>	<b>Pages</b>
<b>PSYCHOLOGY OF EDUCATION</b>	
<b>Vasiliev V.G., Tret'yak M.V.</b> Dynamics of motives of educational activity and its connection with the system of educational actions	1–12
<b>Miklyaeva A.V.</b> The phenomena of inter-age manipulations in interaction “teacher-student”	13–23
<b>Alieva T.I.</b> Cultural practice of children's-adult research activity in pre-school education: content and risks (part I)	24–32
<b>Grigoriev I.S.</b> Foreign experience of usage of computer games in teaching children	33–40
<b>Sanina S.P.</b> Development of primary school teacher’s competences in the process of solving professional tasks	41–49
<b>Markov D.O.</b> Social-Psychological Aspects of Professional Learning Motivation	50–61
<b>Niyazbaeva N.N.</b> Connection of features of reflective-phenomenological assessment with the development of reflectivity at master’s students	62–70
<b>Kabardov M.K., Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z., Burmistrova E.V., Bedanokova A.K.</b> Differential-psychological and psychophysiological approaches to learning in modern school	71–78
<b>Eremeev M.A., Gurujapov V.A.</b> Features of the younger schoolboys’ attitude to the fine works of art presented at the reproduction and computer presentations	79–90
<b>PSYCHOLOGY OF SAFETY AT SCHOOL</b>	
<b>Baeva I.A., Shahova L.I.</b> Creation and support of the state of psychological safety of pupils of cadet classes	91–101
<b>Tarasova C.U., Osnitsky A.K., Enikolopov S.N.</b> Socially-psychological aspects bullying: interrelation of aggressiveness and school uneasiness	102–116
<b>Budikin S.V., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B.</b> Information safety of children and teenagers in representations of parents	117–126
<b>PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT</b>	
<b>Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N.</b> Communication in the Internet and empathy in teenage and youthful ages	127–141
<b>Filippova G.G., Abdullina S.A.</b> Formation of the internal position of parent in ontogenesis	142–152
<b>Lubovsky D.V., Maksimov A.I., Maslova A.A.</b> The development of communicative competence in adolescents by means of dialogue with a virtual interlocutor	153–165

<b>Baymurzaeva G.B.</b>	
The linguistic features of migrant children's adaptation	166–173
<b>PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS</b>	
<b>Sokolov V.L., Fomin A.A.</b>	
Diagnostics experience of comprehensive school pupils' meta-subject competences (on the mathematic material)	174–184
<b>Vasilenko V.E., Ulanova U.U.</b>	
«Symptoms of the 3 year old child's crisis» questionnaire: psychometric characteristics	185–198
<b>Ermakov S.S.</b>	
Special Features of Intellectual Abilities Computer Diagnostics of Pupils of 6-9 classes	199–207
<b>Obukhova O.L.</b>	
The diagnostics of information texts' understanding quality	208–217

## Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий

**Васильев В.Г.,**

*кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, vgvasil2@yandex.ru*

**Третьяк М.В.,**

*магистрант Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, marytreyak\_1994@mail.ru*

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением основными видами учебных действий. Однако учебная деятельность не дана ребенку в готовой форме, она должна быть сформирована. Один из главных выводов теории учебной деятельности, по В.В. Давыдову, заключается в том, что познавательная потребность, лежащая в основе учебной деятельности, в этой деятельности и формируется. Это диалектическое противоречие определяет общую проблему данной работы – проблему формирования мотивов учебной деятельности. В частности, изучается динамическая структура учебных мотивов, где каждый мотив, с одной стороны, лежит в основании конкретного учебного действия, с другой – формируется конкретными учебными действиями. Исследование такой связи учебной мотивации с системой учебных действий позволяет приблизиться к пониманию движущих сил, причин, внутренних механизмов поведения ребенка в учебной деятельности, что будет способствовать совершенствованию процессов проектирования и организации учебной деятельности.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, потребность в учебной деятельности, учебная мотивация, учебные действия, учебные мотивы.

### Для цитаты:

*Васильев В.Г., Третьяк М.В. Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 1–12. doi: 10.17759/psyedu.2016080401*

### For citation:

Vasiliev V.G., Tret'yak M.V. The Dynamics of motives of educational activity and its connection with the system of educational actions [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 1–12. doi: 10.17759/psyedu.2016080401. (In Russ., abstr. in Engl.)

Связи и отношения учебных действий и учебных мотивов являются одним из основных содержаний проектирования и организации учебной деятельности с детьми, так как «в процессе формирования у школьников потребности в учебной деятельности происходит ее конкретизация в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий» [2, с. 157]. Понятие «учебная деятельность» конкретизировано В.В. Давыдовым и достаточно полно описано через учебную задачу и систему учебных действий, а вот само «многообразие мотивов» и их структура в научной и методической литературе представлены недостаточно [2]. Несмотря на то, что учебная мотивация изучается давно и подробно, структура учебных мотивов и их динамика вплоть до

настоящего времени до конца не конкретизированы. «Многие исследования мотивации учения лишь затрагивают вопросы формирования таких мотивов, но не раскрывают главных особенностей их содержания и формирования» [2, с. 196]. Поэтому задача построения структуры «многообразия мотивов», изучение ее динамики и связи с учебными действиями является актуальной.

В современной российской литературе исследование проблемы познавательных и учебных мотивов рассматривается в ряде работ в контексте становления иерархии мотивов и всего их спектра, возникающего в процессе учебной деятельности [3; 5; 6; 7]. Мы же исследуем механизм формирования динамики учебных мотивов и их проявление в структуре учебной деятельности. То есть мы проводим практическое исследование связи учебных мотивов и учебных действий.

А.Н. Леонтьев разграничивает понятия «деятельность» и «действие». Деятельность психологически характеризуется тем, что ее предмет всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. с мотивом. В действии же мотив не совпадает с его предметом, а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. «Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности» [9, с. 289]. В.Г. Леонтьев рассматривал мотивы в единстве с целью, связка «мотив – цель», понимаемая как мотивация, побуждает и регулирует деятельность человека [3; 11].

Из сказанного можно сделать вывод, что с одной стороны, мотив лежит в основе выполнения учебного действия (мотивирует действие), а с другой стороны, это учебное действие формирует мотив, лежащий в основании следующего шага, шага перехода действия в деятельность, шага развития познавательной потребности. Так возникает проблема, требующая специального исследования, каким образом и какой мотив побуждает ребенка выполнять то или иное учебное действие и как при выполнении учебного действия формируются те или иные учебные мотивы.

Спектр мотивов в конкретной ситуации может быть весьма разнообразен и динамичен в зависимости от источников их формирования. Например, это могут быть мотивы, актуализированные межличностными отношениями, такие как желание понравиться учителю или друзьям и т. д. В своей работе мы рассматриваем только учебные мотивы, продуктивные в учебной деятельности.

На основе анализа теоретического материала, результатов диагностических процедур и методом наблюдения мы пришли к следующему выводу. Исходным мотивом, возникающим на этапе начального освоения учебной деятельности (т. е. в младшем школьном возрасте), является образец действия учителя или образец способа действия для решения конкретной задачи. Это связано с тем, что с приходом в школу у ребенка нет потребности в теоретических знаниях. Учитель способствует формированию поисковой деятельности детей, выступая ориентиром и организатором учебной деятельности. Это является стартовой ступенью развития именно потребности. «Когда предмет потребности еще отсутствует или еще не выделен во внешнем поле: это – поисковое поведение» [9, с. 2].

В ситуации, когда известный способ не позволяет решить задачу, но образ результата удерживается, происходит сдвиг мотива на результат, что открывает новую, поисковую деятельность по нахождению средств решения задачи (достижения результата).

Следовательно, можно высказать гипотезу: эта новая деятельность является элементом, «кусочком» учебной деятельности, поэтому такой сдвиг мотива на результат можно считать центральным механизмом формирования учебной деятельности. Найденный учеником способ решения задачи становится исходным мотивом следующего шага. Это позволяет

конкретизировать мотивы каждого учебного действия и методически отвечать на основной вопрос проблемы.

Исходные мотивы А.Н. Леонтьев назвал мотивами первого рода («только понимаемые мотивы»), обычно они заданы извне. Другие – мотивами второго рода («реально действующими»), «возникающими внутри деятельности и обеспечивающими дальнейшее выполнение действия» [10, с. 306].

### **Программа эмпирического исследования**

Для доказательства гипотезы необходимо решить две задачи. Первая задача – в каждом учебном действии понять логику механизма сдвига мотива на цель», т. е. понять, как работают и порождаются новые учебные мотивы, и тогда мы сможем отследить, как порождается учебная деятельность. Вторая задача – на основании решения первой задачи экспериментально доказать данную гипотезу.

**Решение первой задачи.** Ниже построены модели связи каждого учебного действия и опредмеченных учебных мотивов, демонстрирующие динамику мотивов при переходах между учебными действиями.

1. Принятие учебной задачи. На первых этапах обучения, учитель показывает, как решаются те или иные задачи, по тем или иным правилам (законам) в расчете на то, что правила и способы, какими он действует, само его поведение будут освоены учеником. Принятие учебной задачи начинается с постановки учителем заданий, подобных тем, что он только что продемонстрировал. По замыслу учителя, и условия задачи, и средства ее решения известны, что обеспечивает принятие задачи и дальнейшее ее решение [1]. В этой ситуации мотив определяется действием педагога. Ребенок либо полностью копирует их либо воспроизводит уже известные ему способы решения. Поэтому можно сказать, что учебный мотив решения задачи в подобной ситуации связан со способами решения задач, известными ребенку. В данном случае это можно считать мотивами первого рода. Достижение результата – выражение познавательной потребности. Результат же, в данном случае, будет лишь целью и не иметь силу мотива.

В этой же ситуации появляются исходные мотивы учебных действий контроля и оценки [2, с. 160, 163]. Исходным содержанием действий контроля и оценки можно считать сравнение с эталоном, с внешним образцом и установление определенного уровня соответствия образцу. Учитель просит ученика решить задачу устно или на доске. Далее он ставит задачу всему классу: «Дети, вы согласны с данным решением Олега?». Исходным мотивом действия контроля, сравнения действия Олега с действием учителя является усвоенный ребенком образец действия учителя, а полученный результат контроля (сравнения) является совокупным мотивом оценки. Следующим шагом учитель ставит задачу всем и просит ученика, решившего задачу, предъявить свое решение устно или на доске. А затем снова вопрос: «Дети, вы согласны с данным решением Маши?». Существенным в этой ситуации является то, что помимо образца действия учителя мотивом начинает становиться и собственное решение, и собственный результат. Если результат не совпадает с результатом Маши, то мотивом может выступать либо свое, либо Машиное решение. Такой сдвиг мотива на результат открывает первый шаг деятельности по формированию самостоятельных действий контроля и оценки. Более того, действия контроля и оценки как рефлексивные остановки обеспечивают и переходы между действиями, и сдвиг мотива на цель, т. е. обеспечивают динамику мотивов.

Вот как это мы наблюдали на уроке. Девочка решала задачу у доски и, закончив, повернулась к классу. Заметив, что некоторые дети показывают значок несогласия с ее решением, не говоря ни слова, девочка быстро повернулась к доске, нашла свою ошибку, исправила и, получив согласие всех со своим решением, довольная села на место. Только после этого учитель сказала «молодец» и продолжила урок.



2. Самостоятельная постановка учебной задачи связана с задачей поиска новых средств решения задачи [1]. Мотив первого рода определяется тем, что задача, поставленная учителем, на первый взгляд, решается известным ученику способом. Ученик начинает решать эту задачу (включается в деятельность) и формирует образ будущего результата. Потом, благодаря сформированным исходным действиям контроля и оценки, ученик обнаруживает невозможность достижения результата из-за недостаточности имеющихся средств. Здесь начинает формироваться мотив второго рода. Происходит сдвиг мотива на цель (по А.Н. Леонтьеву). Образ результата и предыдущий опыт успешной деятельности, а позднее и опыт поисковых действий, определяют новую деятельность как поиск средств решения задачи (цель). Мотив этой поисковой деятельности определяется образом результата и представлениями о средствах (известных способах) поисковых действий.

3. В этой деятельности исходная задача преобразуется в задачу поиска и обнаружения новых средств (нового способа) как некоторого «всеобщего отношения изучаемого объекта» [2, с. 159]. Происходит сдвиг мотива с образа результата исходной задачи на образ преобразованных условий задачи, тем самым на постановку и решение новой задачи. Важно отметить, что речь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, ориентированном на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения. Деятельность, которая при этом возникает, может быть охарактеризована высказыванием В.В. Давыдова: «Поиск такого отношения и есть содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия» [2, с. 161]. И это важный компонент учебной деятельности.

4. В процессе поиска, обнаружения и использования новых средств возникает (ставится учеником самостоятельно или с помощью учителя) задача их выделения, предъявления и оформления (Учитель это делает с помощью трех вопросов: «Покажи на доске что делал?»; «Как делал (решал)?»; «Почему так делал?»). В этом случае мотивом первого рода можно считать обнаруженное средство (способ, отношение), оно позволяет решить конкретную задачу (см., например, п. 1). Но задача перевода способа решения в текст приводит к тому, что происходит сдвиг мотива – обнаруженного средства – на результат, на построение знака этого средства, так возникает новая деятельность – моделирование. В результате не только решается исходная задача, но и строится модель средства (способа) ее решения. Принципиально важно, что эта деятельность, с одной стороны, обеспечивается действиями контроля и оценки, мотивами которых выступают сначала собственные решения и слова, а затем общий знак (модель) открытого способа, а с другой стороны, создаваемый знак вместе со своим значением начинают брать на себя функцию средства (мотива) контроля и оценки. Именно появление знака наполняет действия контроля и оценки тем содержанием, которое предписывает им В.В. Давыдов [2, с. 163].

5. Учебное действие преобразования модели отношения для изучения его свойств «в чистом виде» призвано вскрыть и изучить возможности открытого способа. «Преобразовывая и переконструируя учебную модель, школьники получают возможность изучать свойства всеобщего отношения без его “затемнения привходящими обстоятельствами”» [2, с. 162]. Для такого преобразования в арсенале учителя имеются задачи, сформулированные на языке модели в общем виде. Поиск средств решения таких задач приводит к постановке задач анализа свойств модели, а задачи обоснования решения приводят к построению обобщений, правил и законов. Поскольку образ результата и представления о средствах поисковых действий как мотив ребенком усвоены (см. п. 2), постольку можно считать в этой ситуации свойства модели и их анализ мотивами первого рода, а правила и обобщения, оформленные на языке модели, – мотивами второго рода. Образно возникающую деятельность можно назвать созданием теории данного метода (способа, модели), созданием содержательного обобщения.

6. Основная задача учебного действия построения системы частных задач, решаемых общим способом, – не только применение открытого способа для решения практических задач, но и определение (построение) границ открытого способа, установление пределов его применимости.

Для этого у учителя есть два типа частных задач: задачи, решаемые данным открытым и оформленным методом, и задачи, не решаемые этим методом. В первом случае происходит поиск способов применения данного метода. Во втором случае происходит сдвиг мотива с метода применения на доказательство нерешаемости задачи. Так возникает деятельность по установлению границ применимости метода.

В двух последних учебных действиях окончательно выкристаллизовываются действия контроля и оценки. Происходит сдвиг мотива контроля со знаков и формул на полноту используемых средств и получаемых результатов. А мотив оценки отдельных результатов сдвигается на мотив оценки деятельности в целом, т. е. на мотив решения учебной задачи [2, с. 163].

Так завершается построение теоретического обобщения как диалектики содержательного обобщения и восхождения от абстрактного к конкретному [2, с. 153, 154].

Таким образом, динамика мотивов позволяет выделить основные деятельностные компоненты учебной деятельности: поиск метода, моделирование метода, построение теории метода, установление границ метода. Это позволяет еще раз говорить о научно-исследовательской деятельности как источнике учебной деятельности, где, как писал Э.В. Ильенков, «в сжатой, сокращенной форме» воспроизводится «действительный исторический процесс рождения и развития ... знаний» [2, с. 152].

**Решение второй задачи.** В основу метода мы положили процедуру оценки индивидуальной способности ребенка действовать в неопределенной ситуации и процедуру оценки индивидуальной способности рефлексивно относиться к собственным действиям, – понимать, оформлять в знаке, преобразовывать свои действия в коммуникации с другими. В качестве контрольно-измерительных материалов мы выбрали неопределенные задачи. Существенной особенностью неопределенных задач является то, что для решения каждой из них учащийся сначала должен доопределить (преобразовать) условие задачи и создать модель условий доопределения задачи. Эти задачи при этом могут иметь решение, а могут и не иметь решений – сколько доопределений, столько и способов решения. Главное заключается в том, что модель условия начинает выступать условием (причиной) возникновения модельных средств решения задачи. Работа над решением таких задач ставит ребенка в ситуацию выбора стратегии решения, заставляет апробировать различные способы работы, что может служить показателем особенностей его личности как ученика – его самооценки, рефлексивности и мотивации в учебном процессе. Основанием для таких предположений послужили работы А.Н. Леонтьева, где исследуются основания поисковой деятельности [5], и статья С.В. Зайцева о действии выбора [4]. В качестве критериев были определены результативность, инициативность и самостоятельность. В данном случае самостоятельность следует соотносить с принятием или непринятием на себя заданных извне задач, возникновением собственных учебных целей (подразумевается, что ребенок сам выбирает или строит средства решения задачи, принимает решение о своем действии – делать так, а не иначе, определяет границы применимости способа и отвечает за последствия).

Инициатива может проявляться, но самостоятельным решением (или объяснением своего решения) может не быть по причине множества необходимых школьнику подсказок. И наоборот, школьник способен решить задачи без подсказок, но не проявляет инициативу при возможности пройти диагностику, объяснить способы своего решения (в таком случае мы условно признаем возможность самостоятельного решения задач, но фиксируем отсутствие инициативы, желая проходить диагностику). Также критериями диагностики являются правильная аргументация тезисов и использование универсальных учебных действий (УУД) при решении задач. Мы должны видеть, что ребенок владеет ранее изученными методами при решении задач, а также умеет логически доказывать свое решение. Результаты определения этих критериев фиксируются в табл. 1.

Важным аспектом исследования является переход от неопределенной задачи к решению связанных с нею коммуникативных задач, когда ребенок по поводу решения задачи должен ответить на вопросы: «Что ты делал?», «Как ты делал?», «Почему ты так делал?». Это позволяет выявлять основания, мотивы, цели и результаты решения основной задачи. Результаты вносятся в табл. 2.

Следующим важным ходом исследования является возвращение к решению исходной основной задачи (по инициативе ребенка или с помощью учителя). Такой ход позволяет изучить мотивы и связи действий контроля и оценки, соотнести результаты табл. 1 и табл. 2 и определить цель действий ребенка. Результаты этого хода заносятся в табл. 3.

Таким образом, мы измеряем не только умение решать и обсуждать задачи, но еще и динамику изменений при обращении к предыдущей задаче. Причем в протоколе диагностики для этого имеются три отдельные таблицы. В табл. 1 оценивается само решение, действия ученика, в табл. 2 – то, что он говорит по поводу своего решения, как его обсуждает, в табл. 3 – как ученик изменяет свое решение и отношение к нему.

В итоге решения неопределенной задачи и ее обсуждения заполняется следующий протокол:

ФИО \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Таблица 1

**Решение задач с неопределенными данными**

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					Итого
Самостоятельность						
Результативность						
Использование ранее освоенных учебных средств, в том числе УУД						

Таблица 2

**Решение рефлексивной задачи (планирование, рефлексия)**

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					Итого
Самостоятельность						
Инициативность						
Правильная аргументация тезисов и выводов						

Таблица 3

**Динамика изменений**

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					Итого
Самостоятельность						
Результативность						
Использование ранее освоенных учебных средств, в том числе УУД						

Особенности

поведения

диагностируемого:

\_\_\_\_\_

**Результаты и их обсуждение**

Исследование проводилось на базе прогимназии № 131 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 204 ребенка, обучающихся с I по IV класс в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Работа велась индивидуально с каждым ребенком. Беседу с ребенком проводили двое: М.В. Третьяк, автор этой работы, и Е.П. Бажай – психолог прогимназии. В основу методики проведения собеседования были положены материалы мониторинговых исследований прогимназии, связанные с динамикой образовательных результатов, а именно с диагностикой развития теоретического мышления. Методика проведения собеседования содержит список задач, предлагаемых ребенку, регламент испытания, оценочные таблицы и протоколы проведения испытания.

Первым шагом мы проверяли наличие исходного мотива в виде известного детям способа для решения определенных задач, т. е. задач, имеющих единственное решение. Этот мотив лежит в основе учебного действия принятия учебной задачи [1].

Дети показали следующие результаты:

I классы: 30 человек из 53, – 56,6 %;

II классы: 46 человек из 50, – 92 %;

III классы: 41 человек из 50, – 82 %;

IV классы: 50 человек из 50, – 100 %.

Вторым шагом при решении ребенком неопределенной задачи мы проверяли сдвиг исходного мотива принятия задачи сначала на результат, достижение которого требует открытия новых средств, а затем сдвиг мотива на условие задачи с целью ее доопределения. Эти два мотива лежат в основе учебного действия «преобразования условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта» [2, с. 159].

Здесь были получены следующие результаты:

I класс: 18 человек – 34 %;

II класс: 27 человек – 51 %;

III класс: 36 человек – 72 %;

IV класс: 46 человек – 92 %.

Третьим шагом мы переходим к решению коммуникативных задач как основному средству на оформление и предъявление способов решения. Основным средством для оформления и предъявления выступают знаковые средства (от слов до моделей). Способность ребенка описывать свои действия определяет исходный мотив, а мотивами второго рода выступают знаки и модели.

Статистика использования их детьми следующая:

I класс: 23 человек – 43, 4 %;

II класс: 31 человек – 60, 8 %;

III класс: 33 человек – 66 %;

IV класс: 44 человек – 88 %.

Четвертый шаг связан с возвращением к решению исходной неопределенной задачи. Основное задание для ученика выглядит так: «Посмотри еще раз на задачу. Все ли сделано для решения и полностью ли решена задача?». Здесь мы, прежде всего, смотрим мотивы, связанные с действиями контроля и оценки. При доказательстве полноты используемых средств и правильного (окончательного) решения задачи в действиях, в словах и в записях ученика мы можем наблюдать всю динамику мотивов учебных действий контроля и оценки (см. выше п. 5 и п. 6). Статистика решения этой задачи следующая.

Исходная задача была решена, верно, полнота используемых средств и правильность решения учеником осознаны:

I классы: 6 человек из 53 – 11,3 %;

II классы: 9 человек из 50 – 18 %;

III классы: 8 человек из 50 – 16 %;

IV классы: 22 человек из 50 – 44 %.

Исходная задача была решена с недочетами и ошибками, после обсуждения были внесены коррективы в решение:

I классы: 16 человек из 53 – 30,2 %;

II классы: 21 человек из 50 – 42 %;

III классы: 25 человек из 50 – 50 %;

IV классы: 23 человек из 50 – 46 %.

Исходная задача была решена с недочетами и ошибками или была не решена, коррективы после обсуждения не вносились:

I классы: 31 человек из 53 – 58,5 %;

II классы: 20 человек из 50 – 40 %;

III классы: 17 человек из 50 – 34 %;

IV классы: 10 человек из 50 – 20 %.

### **Выводы**

Таким образом, в результате нашей работы исследованы действия механизма формирования мотивов деятельности А.Н. Леонтьева [5] на полной системе учебных действий [2], построена динамическая система учебных мотивов и найдены компоненты учебной деятельности, связанные с поисковой деятельностью, моделированием, созданием теории метода и определением границ метода. На основе решения нестандартных и неопределенных задач разработан метод практического исследования динамики учебных мотивов в виде процедуры индивидуального собеседования с каждым ребенком. Правда, этот метод позволяет лишь косвенно судить о динамике мотивов, связанных с учебными действиями «преобразование модели отношения для изучения его свойств “в чистом виде” и построение системы частных задач, решаемых общим способом», что требует дальнейших исследований. Возможно, это связано с разработкой средств и методов наблюдения динамики формирования учебных мотивов на самих уроках развивающего обучения.

На учительских семинарах в Красноярской прогимназии № 131 наши исследования проходили обсуждения и проверку. Можно говорить о том, что наши разработки о содержании учебных мотивов и структурных элементах учебной деятельности во многом являются обобщением того, что происходит в этой прогимназии и на уроках учителей, и при диагностике и оценке образовательных результатов.

### **Финансирование**

Работа выполнена при финансовой поддержке ГБОУ ВПО МГППУ в рамках Конкурса стипендии имени В.В. Давыдова.

### **Благодарности**

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта В.А. Гуружапова.

### **Литература**

1. *Васильев В.Г., Первозчикова А.В.* Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. С. 69–79. ISSN: 2074-5885 (online). URL: [http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova\\_Vasiliev.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova_Vasiliev.phtml) (дата обращения: 05.05.2015).
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 542 с.
3. *Данилов Ю.С.* Принципы исследования мотивации по В.Г. Леонтьеву // Материалы Международной научно-практической конференции «Психология мотивации: прошлое,

*Васильев В.Г., Третьяк М.В.* Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 4. С. 1–12.

*Vasilyev V.G., Tret'yak M.V.* Dynamics of motives of educational activity and its connection with the system of educational actions  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 4, pp. 1–12.

настоящее, будущее» (г. Новосибирск, 25–28 декабря 2014 г.) /Под ред. О.А. Белобрыкиной, Н.Я. Большуновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 138–141.

4. *Дубовицкая Т.Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42–45.
5. *Ермаков С.С., Юркевич В.С.* Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 2. С. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (дата обращения: 03.06.2016).
6. *Зайцев С.В.* Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 54–64.
7. *Зайцев С.В.* Ученический выбор в образовательном процессе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 1. С. 44.
8. *Кулагина И.Ю., Гани С.В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102–109.
9. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 238 с.
10. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики: 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
11. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и активность личности // Ежегодник РПО: Материалы IV Всероссийского съезда РПО: В 3 т. Т.3. Ростов н/Д: Кредо, 2007. С. 236–237.

## **The Dynamics of Educational Activity's Motives and its Connection with the System of Educational Actions**

**Vasilyev V. G.,**

*PhD ( Physical and Mathematical Sciences), Professor of Department of the General and Social Pedagogics, Psychology and Sociology, Siberial Federal University, Krasnoyarsk, Russia, vgvasil12@yandex.ru*

**Tretyak M.V.,**

*MP Student, Department of the Pedagogics, Psychology and Sociology, Siberial Federal University, Krasnoyarsk, Russia, marytretyak\_1994@mail.ru*

---

The young school age is characterized by primary entry of the child into educational activity, mastering main types of educational actions. However, educational activity is not given to a child in a finished form, it has to be formed. One of the main conclusions of the theory of educational activities by Davydov is that the informative requirement which is the cornerstone of educational activity is formed in this activity. This dialectic contradiction defines a common problem of this work - the problem of formation of motives of educational activity. In particular, the dynamic structure of educational motives, where each motive, on the one hand, lies in the basis of specific educational action, and, on the other hand, it is formed by specific educational actions. The research of such communication of educational motivation with the system of educational actions allows teachers to get closer to the understanding of driving forces, the reasons, internal mechanisms of behavior of a child in educational activity. This allows teachers to understand the process of designing and organization of educational activity.

**Keywords:** educational activity, requirement in educational activity, educational motivation, educational actions, educational motives.

---

### Funding

This work was supported by financial support from Medical University Moscow State Pedagogical University in the framework of scholarships named after VV Davydova

### Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection Guruzhapov VA

### References

1. Vasil'ev V.G., Perevozchikova A.V. Postanovka uchebnoi zadachi v sisteme razvivaiushchego obucheniia D.B. El'konina – V.V. Davydova v usloviakh vvedeniia novogo obrazovatel'nogo standarta v nachal'noi shkole [Learning Tasks Setting in the System of Developing Training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov under Introducing New Educational Standards in Primary Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 1, pp. 69–79. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova\\_Vasilyev.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova_Vasilyev.phtml) (Accessed: 05.05.2015)
2. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushhego obucheniya* [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR. 1996. 544 p.
3. Danilov Iu.S. Printsipy issledovaniya motivatsii po V.G. Leont'evu [Principles of research on motivation V.G. Leontiev]. In Belobrykinoi O.A. (eds.), *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya motivatsii: proshloe, nastoiashchee, budushchee»* (g. Novosibirsk, 25 – 28 dekabria 2014g.) [Proceedings of the International conference “Psychology of motivation: past, present and future”]. Novosibirsk: Publ. NGPU, 2015, pp. 138-141
4. Dubovickaya T.D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoi motivatsii [Methodiks of diagnostiks of studings motivation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2002, no. 2. pp. 42–45.



5. Ermakov S.S, Yurkevich V.S. Razvitie poznavatel'noi potrebnosti u shkol'nikov v processe obucheniya [Elektronnyj resurs] [Development of studding need of pupils while stidding]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern foreign psychology], 2013. Vol. 2, no. 2, pp. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (Accessed: 03.06.2016)
6. Zaitsev S.V. Situatsiya vybora kak sredstvo diagnostiki uchebnoi motivatsii i samootsenki u mladshikh shkol'nikov [The situation of choice as a means of diagnosing educational motivation and self-esteem in elementary school pupils]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2009, no. 5.
7. Zaycev S.V. Uchenicheskii vybor v obrazovatel'nom processe [Choice in study]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2012. Vol. 5, no. 1. 44 p.
8. Kulagina I.Yu., Gani S.V. Razvitie motivatsii v mladshem shkol'nom vozraste [Development of motivation in studding age]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2011, no. 2, pp. 102–109.
9. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy, emotsii [Needs, motives, emotions]. Moscow: Publ.MGU, 1971. 238 p.
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiia psikhiki [Problems of development of the psyche]. Moscow: Izdatel'stvo MGU, 1981. 584 p. 4-e izdanie.
11. Leont'ev V.G. Motivatsiia i aktivnost' lichnosti [Motivation and active personality]. *Ezhegodnik RPO: Materialy Chetvertogo Vserossiiskogo s"ezda RPO: V 3 t. T.3* [Proceedings of the Forth congress RPO]. Rostov-on-Don: Kreda, 2007, pp. 236-237.

## Феномен межвозрастных манипуляций во взаимодействии «учитель – ученик»

**Микляева А.В.,**

*доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, a.miklyaeva@gmail.com*

Представлены результаты эмпирического исследования феномена межвозрастных манипуляций в педагогическом взаимодействии. Межвозрастная манипуляция рассматривается как вид манипуляции, осуществляемый на основе апелляции к возрастным ролям участников взаимодействия. На основе результатов опроса 109 подростков в возрасте 13–15 лет с использованием анкетирования, Цветового теста отношений и проективного рисования показано, что межвозрастные манипуляции являются распространенным способом воздействия на учащихся, избираемым педагогом. Педагоги выступают субъектами межвозрастных манипуляций значительно чаще, чем учащиеся. Выявлено, что действенность межвозрастной манипуляции в педагогическом взаимодействии повышается в том случае, если она содержательно соответствует представлению о нормативном содержании возрастных ролей, а также «межвозрастной дистанции» между педагогом и учащимися. Наибольшую действенность имеют межвозрастные манипуляции «сверху», осуществляемые пожилыми педагогами, и манипуляции «снизу» со стороны молодых педагогов.

**Ключевые слова:** межвозрастные отношения, манипуляция, педагогическое взаимодействие.

### Для цитаты:

*Микляева А.В.* Феномен межвозрастных манипуляций во взаимодействии «учитель–ученик» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 13–23. doi: 10.17759/psyedu.2016080402

### For citation:

Miklyaeva A.V. The Phenomena of Inter-age Manipulations in Interaction “Teacher-Student” [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 13–23. doi: 10.17759/psyedu.2016080402. (In Russ., abstr. in Engl.)

Эффективность педагогического взаимодействия сегодня рассматривается как один из важнейших факторов эффективности образовательного процесса в целом, в силу чего те или иные его стороны часто попадают в фокус внимания специалистов-психологов. В данной статье предметом исследования выбран такой аспект педагогического взаимодействия, как межвозрастные манипуляции – особая модель межвозрастных отношений, в которых субъекты манипуляции имеют возможность неявно апеллировать к возрастным особенностям объектов, трактуемым как «различия», с целью достижения собственных целей.

Необходимо отметить, что межвозрастные манипуляции являются неотъемлемой частью педагогического взаимодействия; это обусловлено логикой организации процесса школьного обучения, в котором встречаются субъекты, принадлежащие к различным возрастным группам. Учитель ежедневно взаимодействует с десятками учеников, которые объективно младше его и относятся к иной, чем он сам, возрастной группе – группе «детей». Ученики, в свою очередь, вступают во взаимодействие с педагогами, которые представляют для них возрастную аут-группу

– группу «взрослых». Это обстоятельство порождает различные эффекты, некоторые из них описаны в психолого-педагогической литературе. В частности, исследованиями показано, что в сознании многих учителей их возрастной статус «взрослого» переплетается с ролевым статусом «учитель» и именно возраст для многих из них является основанием авторитета в глазах учеников, а также, по их мнению, дает им право проявлять авторитаризм в учебных отношениях [5; 7]. Помимо этого, описано возникновение особого вида коммуникативного барьера, характерного именно для педагогического взаимодействия, – «возрастного барьера», обусловленного возрастными различиями педагогов и их учеников [2]. Эти, а также другие эффекты межвозрастных отношений в педагогическом процессе создают предпосылки для возникновения возрастано-манипулятивных отношений.

В психологии манипуляция трактуется как один из видов психологического воздействия, при котором один субъект намеренно и неявно побуждает другого (объекта манипуляции) к совершению необходимых ему действий и поступков [1]. Межвозрастная манипуляция в этой связи может рассматриваться как вид манипуляции, где мишенями воздействия становятся характеристики, сопряженные с возрастными ролями участников взаимодействия. Субъект манипуляции апеллирует к нормативному содержанию собственной возрастной роли и/или возрастной роли объекта, в результате чего воздействие осуществляется на основе стремления объекта к согласованности возрастных представлений, стереотипов и установок, которое является значимым фактором его психологического благополучия [4].

Особенность манипулятивных отношений – их асимметричность: одна из сторон занимает в этих отношениях доминирующую позицию, другая является реципиентом воздействия первой.

Межвозрастная манипуляция опирается на стратифицированность возрастных отношений, которая является важнейшей характеристикой отношений между возрастными группами [6] и затрудняет реализацию практик равноправного взаимодействия. Амбивалентность возрастных представлений, бытующих в общественном сознании [см. 3; 4], позволяет субъекту манипуляции использовать разные виды «пристроек» – и «снизу», и «сверху», вне зависимости от собственной возрастной роли.

Проведенное нами анкетирование, в котором приняли участие 68 подростков в возрасте 13–15 лет, учащихся школ Санкт-Петербурга, показало, что распространенность межвозрастных манипуляций в педагогическом взаимодействии довольно высока. Так, контент-анализ ответов подростков на вопрос о том, каким образом различия в возрасте между учащимися и учителями сказывается на отношениях между ними, выявил, что в 39,4 % случаев в качестве основного эффекта разновозрастности подростки описывают именно возможность межвозрастной манипуляции, причем в подавляющем большинстве случаев (87,9 %) в качестве субъектов межвозрастной манипуляции указываются педагоги. На основании полученных результатов можно предполагать, что педагоги довольно часто используют апелляцию к возрастным различиям с учениками как средство педагогического воздействия.

В соответствии с этим целью проведенного нами эмпирического исследования стало изучение действенности межвозрастных манипуляций, реализуемых педагогами в педагогическом взаимодействии в контексте его социально-психологических характеристик. В исследовании приняли участие 109 подростков в возрасте 13–15 лет, учащихся VIII–IX классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга (из них: 57 девочек и 51 мальчик).

### Программа исследования

В качестве основного метода сбора эмпирических данных использовалась анкета «Проективные ситуации» (ПС). Анкета включала в себя описание восьми ситуаций, признанных экспертами (n=12 человек, подростки в возрасте 13–15 лет) наиболее вероятными в реальных практиках педагогического взаимодействия. Субъектами межвозрастной манипуляции в этих ситуациях выступали педагоги, относящиеся к разным возрастным группам («молодые» и

«пожилые») и использующие разные стратегии манипулятивного воздействия («сверху» и «снизу»). Выбор двух названных выше возрастных категорий педагогов был обусловлен результатами пилотного исследования (n=68), в котором на основе анализа содержания возрастной категоризации учителя по нечеткому фотоизображению было показано, что эти категории используются подростками достоверно чаще остальных (38,4 % и 46,5 %), существенно превосходя, в частности, категорию «учитель средних лет» (9, 5 %).

Испытуемым предлагалось описать, как в таких ситуациях обычно ведет себя их ровесник и что он при этом думает. В итоге было получено 2019 семантических единиц, которые были подвергнуты контент-анализу. Помимо этого, для анализа ответов испытуемых был введен количественный показатель «действенность межвозрастной манипуляции», характеризующий ее влияние на объект манипулятивного воздействия: несогласие с манипулятивным аргументом собеседника как на уровне поведения, так и на уровне осмысления ситуации оценивалось как 0 баллов (испытуемый не вовлекается в манипулятивное взаимодействие с апелляцией к возрасту); согласие с манипулятивным аргументом собеседника на уровне поведения при несогласии на уровне осмысления ситуации – 1 балл (испытуемый готов демонстрировать ожидаемое манипулятором поведение при внутренней устойчивости к ситуации манипуляции); несогласие с манипулятивным аргументом собеседника на уровне поведения при согласии на уровне осмысления ситуации – 2 балла (испытуемый не демонстрирует ожидаемого манипулятором поведения при внутреннем согласии с манипулятивными аргументами, апеллирующими к возрасту); согласие с манипулятивным аргументом собеседника как на уровне поведения, так и на уровне осмысления ситуации – 3 балла (испытуемый вовлекается в манипулятивное взаимодействие с апелляцией к возрасту).

Помимо этого, в исследовании применялись «Цветовой тест отношений» (ЦТО) и проективный рисунок «Я в школе» (ПР).

### Результаты исследования и их интерпретация

В соответствии с результатами, полученными с помощью ЦТО, можно констатировать, что пожилые учителя не пользуются особой симпатией ни у девочек, ни, особенно, у мальчиков-подростков (табл. 1).

Таблица 1

#### Усредненные оценки, характеризующие отношение подростков к молодым и пожилым учителям (ЦТО)

Объект оценивания	Среднее значение		
	В выборке девочек	В выборке мальчиков	В целом по выборке
Молодой учитель	3,63	4,11	3,96
Пожилый учитель	5,51	6,06	5,88

Отношение к молодым учителям в целом оценивается подростками как более благоприятное. По всей вероятности, существенную роль в его формировании играют эффекты межгруппового восприятия, в частности, ин-группового фаворитизма и аут-групповой дискриминации, которые, как показывают результаты наших предыдущих исследований [4], вносят существенный вклад в формирование отношений к представителям тех или иных возрастных групп. «Межвозрастная дистанция», т. е. субъективно оцениваемая разница в возрасте, между подростками и молодыми педагогами меньше по сравнению с более старшими педагогами. Это позволяет подросткам несмотря на категоризацию молодых педагогов как «взрослых» (т. е. представителей аут-группы по отношению к их собственной группе

«подростков») считать их в большей степени «своими», в частности, благодаря смежности этих возрастных групп и проницаемости границ между ними.

Полученные нами результаты позволяют утверждать, что в целом наиболее действенными являются межвозрастные манипуляции именно со стороны пожилых учителей (табл. 2).

Таблица 2

**Усредненные оценки действенности межвозрастной манипуляции (ПС)**

Ситуации межвозрастной манипуляции		Среднее значение		
		В выборке девочек	В выборке мальчиков	В целом по выборке
Манипуляция «сверху»	со стороны молодого учителя	0,86	0,92	0,89
	со стороны пожилого учителя	2,14	2,38	2,29
Манипуляция «снизу»	со стороны молодого учителя	1,33	2,06	1,81
	со стороны пожилого учителя	1,83	1,69	1,74

Наибольшую действенность имеют манипуляции «сверху», в которых педагог использует упоминание своего большого жизненного и профессионального опыта, сравнение себя по этому параметру с учеником в качестве обоснования весомости своей позиции во взаимодействии с ним (например: «Я намного старше и опытнее тебя, поэтому ты должен слушать, что я тебе говорю»). Действенность таких манипуляций крайне высока (рис. 1).

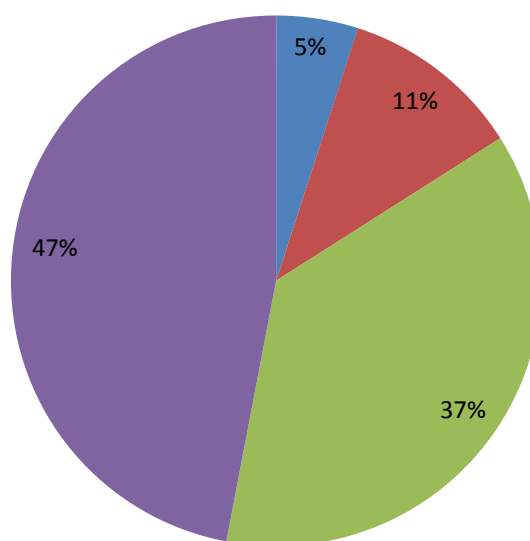


Рис. 1. Действенность межвозрастной манипуляции «сверху», осуществляемой пожилым

педагогом по отношению к подростку: ■ – манипуляция не влечет изменений ни в поведении, ни во внутренней позиции подростка; ■ – манипуляция не приводит к изменению поведения подростка, однако способствует пересмотру подростком своей позиции; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка при его внутреннем несогласии с позицией педагога; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка на фоне его согласия с позицией педагога

Почти половина опрошенных подростков (46,7 %) высказали согласие с позицией, декларируемой педагогом, признавая, что «старших нужно уважать» (удельная частота ответа – 0,07), «она права<sup>1</sup>» (0,07), «пожилые люди умнее нас» (0,02), «надо прислушаться к тому, что она говорит» (0,02) и т. д. Чуть более трети подростков (37,7 %), выполняя требования педагога, подкрепленные апелляцией к возрасту, выражают внутреннее несогласие с аргументом педагога: «это не так» (0,13), «придется послушаться» (0,11), «всегда так говорят, когда нечего больше сказать» (0,06) и т. д.

Остальные опрошенные подростки описали поведение в подобной ситуации в терминах реакции несогласия. В 4,6 % случаев поведение подкреплено внутренним несогласием: «она неправa» (0,02), «я никому ничего не должен(на)» (0,02) и т. д. В 11,0 % ответов прослеживается рассогласование между декларируемым несогласием с требованием педагога и собственной внутренней позицией: «возможно, она права» (0,02), «она, конечно, права, но зачем кричать?» (0,02) и т. д.

Межвозрастные манипуляции «снизу», осуществляемые пожилым педагогом, в которых педагог апеллирует к своей обусловленной возрастом усталости или проблемам со здоровьем, также оказываются довольно действенными (см. рис. 2):

---

<sup>1</sup> Несмотря на то, что в формулировках проективных ситуаций использовались словосочетания «молодой учитель» и «пожилой учитель» (мужской род), 102 из 109 опрошенных подростков использовали для характеристики педагога слова и словосочетания в женском роде, что ярко иллюстрирует гендерную асимметрию педагогического состава современных российских школ. Здесь и далее в качестве ответов, иллюстрирующих наиболее популярные высказывания опрошенных подростков, используются высказывания, сформулированные с использованием слов и словосочетаний в женском роде.

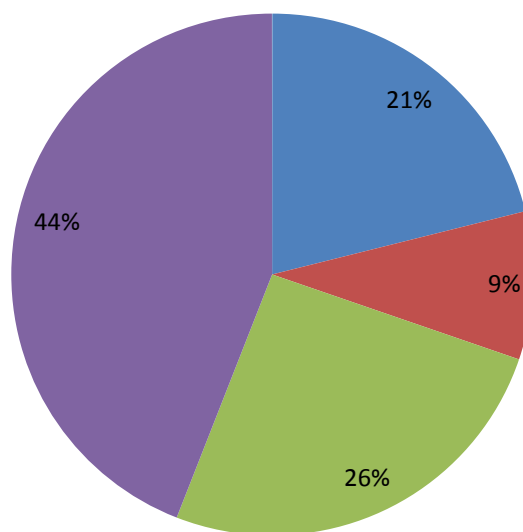


Рис. 2. Действенность межвозрастной манипуляции «снизу», осуществляемой пожилым педагогом в адрес подростка: ■ – манипуляция не влечет изменений ни в поведении, ни во внутренней позиции подростка; ■ – манипуляция не приводит к изменению поведения подростка, однако способствует пересмотру подростком своей позиции; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка при его внутреннем несогласии с позицией педагога; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка на фоне его согласия с позицией педагога

В 44,0 % случаев такая манипуляция оказывается полностью эффективной: подростки выражают согласие с позицией, декларируемой педагогом, объясняя это тем, что «надо ей помочь» (0,18), «старость надо уважать» (0,06), «ей действительно тяжело» (0,05) и т. д. Чуть более четверти (25,7 %) опрошенных отметили, что, выполнение требования учителя, подкрепленного межвозрастной манипуляцией «снизу», сопровождается внутренним несогласием с ним: «иди домой» (0,06), «пора на пенсию» (0,06), «опять ныть» (0,03) и т. д. Примерно треть подростков отметили, что манипуляция такого рода не оказывает влияния на их поведение, причем в большинстве случаев (21,1 % от общего числа опрошенных) это подкрепляется уверенностью в собственной правоте: помимо уже упоминавшихся выше аргументов типа «не можешь работать – иди домой» (0,09), «пора на пенсию» (0,08), в высказываниях этих подростков появляются иронические фразы (0,11): «бегу и падаю», «ага, сейчас» и т. д.

Молодые учителя, как показывают результаты ЦТО, в целом пользуются у подростков большей симпатией, чем учителя пожилого возраста (см. табл. 1), причем эти различия статистически достоверны как в выборке девочек, так и в выборке мальчиков. Однако их попытки манипуляции, апеллирующей к возрасту, оказываются в среднем менее эффективными, чем аналогичная манипуляция, осуществляемая пожилыми педагогами. Это особенно справедливо для ситуаций межвозрастной манипуляции «сверху» (рис. 3):

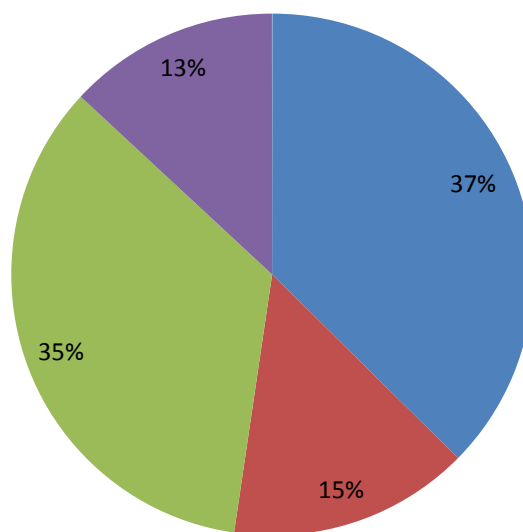


Рис. 3. Действенность межвозрастной манипуляции «сверху», осуществляемой молодым педагогом в адрес подростка: ■ – манипуляция не влечет изменений ни в поведении, ни во внутренней позиции подростка; ■ – манипуляция не приводит к изменению поведения подростка, однако способствует пересмотру подростком своей позиции; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка при его внутреннем несогласии с позицией педагога; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка на фоне его согласия с позицией педагога

Межвозрастная манипуляция «сверху», например, в форме апелляции молодого педагога к своему большому по сравнению с учениками жизненному опыту, чаще всего оказывается абсолютно недейственной (36,7 % от общего количества ответов) и сопровождается убежденностью в неправомерности позиции учителя: «она неправа» (0,16), «не так уж и старше» (0,10) и т. д. В случае выполнения требований педагога на фоне внутреннего несогласия с его аргументацией (33,9 %) появляются негативные атрибуты и интерпретации поведения: «тронулась (двинулась, свихнулась») (0,05), «слишком много о себе думает» (0,03), «не лучший способ заработать уважение (авторитет)» (0,03). Внешнее согласие с молодым педагогом в этих обстоятельствах может сопровождаться подчеркнуто сдержанной позицией («мне все равно» (0,04), «пусть делает, что хочет» (0,04) и др.), или, реже, согласием («она права» (0,04), «мы ведем себя неправильно» (0,02) и т. д.).

Межвозрастная манипуляция «снизу», осуществляемая молодым педагогом (например, в форме ссылки на свою неопытность и просьбы о помощи), в целом оказывается более эффективной в сравнении с аналогичной манипуляцией «сверху» (рис. 4), что особенно справедливо для мальчиков (см. табл. 2).



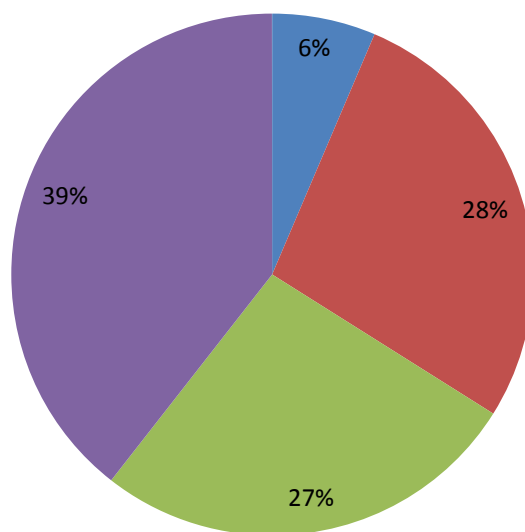


Рис. 4. Действенность межвозрастной манипуляции «снизу», осуществляемой молодым педагогом в адрес подростка: ■ – манипуляция не влечет изменений ни в поведении, ни во внутренней позиции подростка; ■ – манипуляция не приводит к изменению поведения подростка, однако способствует пересмотру подростком своей позиции; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка при его внутреннем несогласии с позицией педагога; ■ – манипуляция приводит к ожидаемым педагогом изменениям в поведении подростка на фоне его согласия с позицией педагога

Действенность манипуляции «снизу» в этом случае часто подкрепляется внутренней позицией подростка: «надо помочь/поддержать» (0,07), «мы не правы/плохо себя ведем» (0,05), «она новенькая» (0,03) и т. д. Примерно в четверти случаев (26,6 %) внешнее согласие обманчиво, изменение поведения подростка происходит на фоне скептических или отрицательных оценок действий педагога: «человек должен справляться сам» (0,04), «перегибает палку/перебарщивает» (0,03). Примерно с такой же частотой (27,5 %) подростки декларируют недейственность манипуляции, выражая при этом сомнения в своей правоте: «может быть, она права» (0,04), «мне стыдно» (0,03) и др. И только в 6,4 % случаев подобная манипуляция оказывается абсолютно недейственной, что сопровождается комментариями «мне все равно/без разницы» (0,04), «ага, сейчас/разбежался» (0,03) и др.

Корреляционный анализ позволил выявить разнонаправленные взаимосвязи между показателями школьной тревожности (ПР), являющейся признаком школьной дезадаптации учащегося, и действенности межвозрастной манипуляции «снизу», осуществляемой как пожилым ( $r_s=-0,44$ ;  $\alpha<0,01$ ), так и молодым ( $r_s=0,51$ ;  $\alpha<0,01$ ) учителем.

Учитывая выявленные отрицательные взаимосвязи между показателями действенности манипуляции «сверху» и «снизу» со стороны молодого ( $r_s=-0,37$ ;  $\alpha<0,01$ ) и пожилого (на уровне тенденции) учителя, этот результат позволяет объяснить описанные выше различия в действенности разных видов манипуляции, осуществляемой учителями разных возрастов. Подростки готовы в большей степени принимать манипулятивные воздействия «сверху» со стороны тех педагогов, с которыми у них достаточная «возрастная дистанция». Пожилым педагогам стереотипно приписывается больший жизненный опыт, более высокий авторитет и

статус, что в совокупности позволяет им успешно использовать межвозрастные манипуляции «сверху» во взаимодействии с подростками, причем эти средства воздействия не нарушают психологическое благополучие учащегося, вероятно, потому, что расцениваются как нормативные. Молодые педагоги, напротив, воспринимаются подростками как близкие по возрасту, в силу чего не имеют в их глазах ресурса влияния «сверху», и для эффективного манипулятивного воздействия они вынуждены использовать позицию «снизу».

Действенность обратных манипуляций («снизу» со стороны пожилых педагогов и «сверху» – со стороны молодых) повышается в случае, если их объектом является неблагополучный в плане школьной адаптации подросток, что, по всей вероятности, характеризует ненормативность этих видов воздействия в педагогическом процессе.

### **Выводы**

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что межвозрастные манипуляции являются довольно распространенным средством педагогического воздействия, причем субъектами этих манипуляций значительно чаще выступают педагоги, чем учащиеся. Действенность межвозрастных манипуляций «сверху» и «снизу» различна и определяется, с одной стороны, «возрастной дистанцией» между учащимся и педагогом, с другой стороны, соответствием содержательной стороны манипуляции нормативным представлениями о людях того или иного возраста. Наибольшую действенность имеют межвозрастные манипуляции «сверху», осуществляемые пожилыми педагогами, и манипуляции «снизу» со стороны молодых педагогов, которые не нарушают психологического благополучия учащихся.

Полученные в исследовании данные расширяют представления о феноменологии манипуляций в педагогическом взаимодействии, а также об их эффективности. В то же время данное исследование позволяет сформулировать направления дальнейших исследований межвозрастной манипуляции в педагогическом взаимодействии. В частности, существенным является вопрос о механизмах категоризации подростком учителя как «молодого» или «пожилого», которая становится отправной точкой в процессе формирования реакции на ситуацию межвозрастной манипуляции.

В данном исследовании были описаны ситуации межвозрастной манипуляции, субъектами которых выступают учителя, принадлежащие к полярным возрастным группам «молодых» и «пожилых» педагогов. При этом нами было установлено, что одной из возрастных категорий, в которых подростки описывают педагогов, является категория «учитель средних лет». Представляется существенным изучить специфику восприятия межвозрастной манипуляции, субъектом которой выступает именно такой педагог.

Крайне интересной представляется также задача изучить феноменологию межвозрастной манипуляции, осуществляемой учащимися по отношению к педагогам, проанализировать содержание и действенность манипуляций, построенных на апелляции к возрасту, на материале учащихся других возрастов.

Решение этих задач имеет, помимо научно-теоретического, и выраженное практическое значение в контексте проблемы улучшения качества педагогического взаимодействия и повышения его эффективности.

### **Литература**

1. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции. М.: ЧеРо, Изд-во Моск. ун-та, 1997. 334 с.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 240 с.

3. Курьшьева О.В. Возраст как социально-психологический феномен. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. 306 с.
4. Микляева А.В. Психология межвозрастных отношений. МО: СВИБТ; М.: Перо, 2014. 159 с.
5. Микляева А.В. Учитель как субъект межвозрастных отношений // Психологическое сопровождение образовательного процесса: состояние, проблемы, перспективы. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Вып. 1. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. С. 100–103.
6. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1998. 688 с.
7. Чайка Р.П. Деятельность субъектов образования по профилактике и разрешению межличностных конфликтов между учителями и учащимися в средней школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2001. 23 с.

## Phenomena of Inter-age Manipulations in Interaction "Teacher-Student"

**Miklyaeva A.V.,**

*Doctor of Psychology, Professor of the Department of Human Psychology, Russian State Teaching University A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia,  
a.miklyaeva@gmail.com*

---

The article presents the results of studies of the phenomenon empirical inter-age manipulation in the pedagogical interaction. Inter-age manipulation is considered a form of manipulation carried out on the basis of an appeal to the participants in the interaction age roles. Based on the results of a survey 109 teenagers 13-15 years, using a questionnaire, color test of relations and projective drawing shows that inter-age manipulation is a common way to impact on the students, elected teacher. Teachers are the subjects of inter-age manipulation more often than students. It was revealed that the effectiveness of inter-age manipulation in pedagogical interaction increases if it is meaningful is consistent with the normative content of age roles, as well as «inter-age distance" between the teacher and the students. The greatest effectiveness of have inter-age manipulation undertaken for older teachers, and manipulation "from below" from young teachers

**Keywords:** inter-age relationships, manipulation, pedagogical interaction

---

### References

1. Dotsenko E.L. Psikhologiya manipulyatsii [Psychology of Manipulation]. Moscow: CheRo, MGU, 1997. 334 p.
2. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology]. Moscow: Akademiya, 2008. 240 p.

3. Kurysheva O.V. Vozrast kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen [Age as a Social-psychological Phenomenon]. Volgograd: publ. VolGU, 2012. 306 p.
4. Miklyayeva A.V. Psikhologiya mezhvozrastnykh otnoshenii [Psychology of Interage Relationships]. Moscow Region: SVIVT, Moscow.: Pero, 2014. 159 p.
5. Miklyayeva A.V. Uchitel' kak sub"ekt mezhvozrastnykh otnoshenii [A Teacher as a Subject of Inter-age Relations]. Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa: sostoyanie, problemy, perspektivy. Materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Psychological Support of the Educational Process: State, Problems, Prospects. Proceedings of the Russian Scientific and Practical Conference]. Vol. 1. Ufa: publ BGPU, 2008, pp. 100-103.
6. Smelzer N. Sotsiologiya [Sociology]. Moscow: Feniks, 1998. 688 p.
7. Chaika R.P. Deyatel'nost' sub"ektov obrazovaniya po profilaktike i raz-resheniyu mezhlichnostnykh konfliktov mezhdou uchitelyami i uchashchimisya v srednei shkole. Avtoref. ... k.ps.n. [The Activities of the Educational Subjects for Prevention and Resolution of Interpersonal Conflicts between Pupils and Teachers in High School. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Tver', 2001. 23 p.

## Культурная практика детско-взрослой исследовательской деятельности в дошкольном образовании: содержание и риски (часть первая)

**Алиева Т.И.,**

*кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела исследований государственных и федеральных целевых программ в сфере науки и образования Центра исследований и статистики науки, Научно-исследовательский институт – Республиканский исследовательский научно-консультационный центр экспертизы (ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ), Москва, Россия, alievati@mail.ru*

Дается характеристика детской «исследовательской» деятельности, рассматриваются особенности и примеры ее бытования в дошкольном образовании. Обсуждаются виды деятельности, в которых ребенок проявляет познавательную инициативу и любознательность, а также содержание интересов детей дошкольного возраста. Автор показывает, как повседневные жизненные ситуации, общение с взрослыми и сверстниками становятся источниками детских «исследований». В таких ситуациях задаются образцы и реализуются модели культурных практик познания. На эмпирическом материале автор разбирает элементы технологии детских «исследований»: детские предположения; вопросы; место и формы выражения детьми своих впечатлений; использование символических языков; формы систематизации материалов; особенности детских умозаключений и разнообразие точек зрения на один предмет; действия, которым ребенок может научить других детей. Особое внимание уделяется рискам, связанным с введением детских «исследований» в образовательный процесс детского сада. Среди них: формализация детской мотивации и деятельности, недостаточность у педагога базовых знаний в области естественных и гуманитарных наук. Задаются направления дальнейшего исследования – понимание педагогами содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, педагоги дошкольного образования, детско-взрослая исследовательская деятельность, культурная практика.

### Для цитаты:

*Алиева Т.И.* Культурная практика детско-взрослой исследовательской деятельности в дошкольном образовании: содержание и риски (часть первая) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 24–32. doi: 10.17759/psyedu.2016080403

### For citation:

Alieva T.I. Cultural practice of children's-adult research activity in pre-school education: content and risks (part I) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 24–32. doi: 10.17759/psyedu.2016080403. (In Russ., abstr. in Engl.)

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) познавательная и исследовательская деятельность детей является одним из ведущих способов реализации образовательной программы дошкольного образования, достижения его ожидаемых развивающих результатов [8]. В связи с этим умение решать программные задачи, владеть содержанием и формами развития интересов детей, любознательности и познавательной мотивации является обязательным условием профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Традиционно педагоги имеют достаточно четкие и профессиональные, и обыденные представления о важности для развития ребенка разнообразных игр, общения с взрослыми и сверстниками, рисования, конструирования и других видов продуктивной деятельности. Однако современная нормативная установка на введение в образовательный процесс исследовательской деятельности как пронизывающей всю жизнь ребенка-дошкольника культурной практики – вопрос довольно сложный для понимания. А понимание лежит в основе становления грамотной педагогической деятельности [3].

Понятие «культурные практики» было введено в сферу образования Н.Б. Крыловой. По мнению автора, разнообразная детская деятельность, не эпизодическая, а привычная, повседневная, становится культурной практикой. В ее основе лежит приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия со взрослыми, сверстниками и младшими детьми. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его характер, система ценностей и оценок, стиль жизнедеятельности, дальнейшая судьба [7]. Понятие «культурные практики» используется в ФГОС ДО наряду с образовательной деятельностью разных видов для структурирования содержания дошкольного образования. В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования дается следующее определение: «Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и пр.), приобретения культурных умений при взаимодействии с взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками» [11, с. 47].

Таким образом, понимание исследовательской деятельности ребенка как культурной практики основано на повседневном насыщенном информацией речевом и предметном общении со значимым взрослым и сверстником, практиках вопрошания, сотрудничества, своеволия (настойчивости в достижении цели), на включении ребенка в культурное пространство чтения и творчества, коллекционирования, на посещении культурных учреждений, участии в культурных событиях, привычном обустройстве жизни.

В классических исследованиях Н.Н. Поддякова [10] выделено два основных вида исследовательской (поисковой) деятельности детей дошкольного возраста: 1) активность в процессе деятельности идет от самого ребенка, реализуется в форме детского экспериментирования, которое осуществляется в практических или во внутренних, мыслительных действиях; 2) поисковая деятельность организуется взрослым. Взрослый выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребенка определенному алгоритму действий при решении задач. В диалоге взрослого с ребенком реализуется потенциал «зоны ближайшего развития ребенка» (Л.С. Выготский) [4].

Тем не менее, кто бы ни был источником активности, исследовательская деятельность всегда является совместно-распределенной деятельностью ребенка и взрослого [1].

Исследовательская деятельность в образовательном процессе имеет две составляющие: обучение технологии исследования (содержание и операциональные компоненты) и развитие индивидуальной познавательной мотивации. Технология включает в себя следующие умения и навыки исследовательского поиска: наблюдать, проводить эксперименты, классифицировать, рассуждать и делать выводы, структурировать материал, объяснять и обосновывать свои идеи и др. (А.И. Савенков и др.) [12]

Детям старшего дошкольного возраста из элементов технологии исследования осознанно, не на уровне имитации, доступно далеко не все, а в первую очередь – знание о том, где можно найти нужную информацию по интересующему вопросу, умение рассказать другим, сделать иллюстрации к своему рассказу [1]. Важно отметить, что в образовательной практике исследовательская деятельность детей в возрасте 5–7 лет традиционно организуется в форме проектов. Значительно большие сложности возникают у педагогов при повседневной поддержке

спонтанной детской любознательности, что является главным основанием развития культурной практики познавательно-исследовательской деятельности.

Познавательная инициатива и любознательность ребенка поддерживаются педагогом через создание образовательных ситуаций, в которых ребенок может проявлять субъектную позицию – «Хочу», «Могу», «Буду» (В.И. Слободчиков, Л.М. Кларина) [13; 5]. Тогда результаты диалога с взрослым становятся собственными интересами и замыслами детей, воплощаются в их действиях, новых детских вопросах, детско-взрослых проектах.

Детско-взрослое взаимодействие в исследовании разворачивается в определенной последовательности, предложенной Н.А. Коротковой [6]:

- отправной момент – какое-либо событие, вызывающее интерес дошкольников. Так задается культурно-смысловой контекст, наводящий детей на постановку вопросов, проблем, касающихся определенной темы;
- обсуждение идей, предположений детей и взрослого по поводу возникающих вопросов, проблем;
- опытная проверка или символическая фиксация связей и отношений между обсуждаемыми предметами и явлениями;
- предложение детям предметного материала, обеспечивающего продолжение исследования в свободной деятельности в группе или дома с родителями.

Содержательные области детских исследовательских интересов и механизмы детского исследовательского поведения были выделены А.Н. Поддьяковым [9]:

- объекты неживой природы (наблюдают, изменяют или разрушают, чтобы понять скрытые свойства, внутреннюю структуру и т. д.);
- объекты живой природы (наблюдают за активностью живых существ, воздействуя на них своим поведением);
- люди и отношения между людьми (используют различные стратегии социального экспериментирования, связывают действия и их речевые обозначения);
- искусственные объекты (для чего они предназначены, как используются, как сделаны и т. д.).

Сравним совокупность описанных выше детских интересов (объектов исследовательского поведения) и результаты среза образовательного процесса в дошкольных отделениях школ Москвы – а именно, исследовательские проекты, поступившие на заключительный этап Московского городского фестиваля «Детский сад – наукоград» в 2015 г.

Анализ 42 проектов-финалистов показал, что объекты организованных педагогами исследований распределились следующим образом:

- объекты неживой природы – 5 (12 %);
- объекты живой природы – 10 (24 %);
- люди – 1 (2 %);
- искусственные объекты – 26 (62 %).

Реже всего встречались проекты, связанные с людьми, т. е. с социальным экспериментированием (изучение поведения людей) и нормативной нацеленностью (анализом и выработкой правил жизни в социуме). Крайне мало было педагогической поддержки внимательной обращенности детей к окружающей их жизни – дождю, траве, жукам. В образовательном процессе превалировала реализация собственных замыслов педагогов в отношении изучения развития рукотворного мира. Например: «Зачем бумаге вторая жизнь»; «Молочная история»; «Как рубашка в дом пришла»; «Чем гвоздь от шурупа отличается»; «Почему корабли не тонут?»; «Где живет и как работает воздух?».

В настоящее время существует множество книг и иных информационных ресурсов, предлагающих педагогам и родителям массу идей для различных экспериментов и исследований, которые они могут проводить вместе с детьми, ища ответы на детские вопросы: «Почему раскачивается конь-качалка?»; «Какого цвета свет?»; «Почему я вижу себя в зеркале?»; «Почему волосы на голове встали дыбом?»; «Почему зеркало становится мокрым, когда я на него дышу?»; «Почему шарик “кричит”, если из него начать выпускать воздух?» и др. Предлагается исследовать различные поверхности и свойства вещей; силу тяжести, изучая падение тел; звуки, издаваемые вещами; сортировку и классификацию; орнамент и симметрию; учиться ориентироваться в пространстве, измерять и взвешивать и др.

Особое значение включения детей в исследовательский поиск состоит, на наш взгляд, в том, что он учит внимательности, а именно, по словам Чеслова Милоша, «позиции внимательной благожелательности к природе и людям – в каждой детали замечать то, что происходит вокруг, вместо того чтобы рассеянно проходить мимо». Такое внимательное видение и способность к осмыслению и оцениванию многого вокруг лежит в основе становления в детях умения совершать осознанный выбор в условиях существующей информационной избыточности и многообразия идей и возможностей. О воспитании у детей именно такой свободы выбора говорится в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).

Приведем примеры спонтанных детских исследований, основанных на самодвижении детской мысли, практических действиях и диалоге с взрослым.

Ребенок (4 г. 9 мес.) задумался о проблеме переноса свойства «крапивьей кусачести» и провел эксперимент. Началом исследования послужило инициативное рассуждение ребенка на прогулке при виде крапивы: «Крапиву нельзя трогать руками, она кусачая. А если ее потрогать палкой, палка будет кусать?» Трогает крапиву палкой, затем палку – осторожно рукой. Палка не кусает. Перенос свойства «крапивьей кусачести» не подтвердился.

Взрослый тоже задумался. Детско-взрослое рассуждение выглядело так: «А что может передаваться через палку? Если сунуть руку в грязь, то она испачкается. Если сунуть палку в грязь, то она испачкается. Если потом дотронуться до палки, то рука испачкается». Конечно, за умозрительным выводом последовали эксперименты в лужах и других местах.

Тот же ребенок кидает три камня в воду. Два примерно одинаковых по величине и весу, последний – больше и тяжелее. Вопрос ребенка: «Почему от последнего камня брызги больше?» Ответ взрослого: «Он больше и тяжелее». Далее последовали эксперименты: что будет, если кинуть в воду большой, но легкий камень, маленький, но тяжелый и др.

Совершенно очевидно, что любое явление должно быть оценено с позиции как позитивных эффектов, так и возможных рисков.

По мнению специалистов (Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская), излишне активное введение исследовательской деятельности в образовательный процесс может привести к антиразвивающим эффектам в личностном и познавательном развитии детей [1]:

- 1) навязанная ребенку извне мотивация блокирует развитие собственно познавательной мотивации ребенка;
- 2) нацеленность на постоянное преобразование и переосмысление действительности, выход за рамки заданных правил и требований тоже нельзя постоянно поддерживать, поскольку происходит смещение мотива с цели на действие;
- 3) «Имитация исследовательского поведения без наличия подлинного к нему интереса развивает интеллектуальный формализм, разрушает познавательную мотивацию. Развитие таких субъектных качеств, как инициативность,



сопричастность, самостоятельность и ответственность при этом блокируется» [1, с. 693];

- 4) «Большую опасность для развития личности ребенка представляет использование конкурсов исследовательских работ дошкольников. Оценка качества исследований, конкурентная среда могут стать травмирующими неокрепшую психику ребенка факторами и спровоцировать на всю жизнь негативное отношение к исследовательской деятельности» [1, с. 693].

На наш взгляд, в существующей практике **главным риском** введения исследовательской деятельности в образовательный процесс является отсутствие базовых научных знаний у педагога или, что еще хуже с точки зрения последствий, их недостоверность, обыденность и мифологичность. Как правило, педагоги, особенно, работающие с детьми дошкольного возраста, недостаточно владеют понятиями естественных и гуманитарных наук, которые позволили бы им продуцировать «культурные» идеи для проектирования и диалога с детьми. Работая с ситуациями повседневных возможностей, называемыми в современной дидактике «образовательными ситуациями», педагоги часто руководствуются банальными соображениями и личной «мифологией». Например, подхватывая естественный интерес детей к паукам и дождевым червям, воспитатель с удовольствием предлагает детям понаблюдать за этими «насекомыми», рассказывает об этих «насекомых». Однако ни пауки, ни черви не относятся к классу насекомых. Воспитатель, конечно, не должен давать детям информацию уровня школьного учебника «Зоология» или любого другого предмета. Но и высказывания типа: посмотрите, ползет «насекомое – червяк» или «бежит насекомое – паук» внедряют в сознание детей ложную информацию.

Житейское философствование педагога в рамках исследовательской деятельности также часто приводит к довольно произвольным переносам. Например, свойства персонифицированного Колобка в одноименной сказке и теста, поднимающегося и «убегающего» из кастрюли на реальной кухне, трактуются в единстве как живое существо («все, кто бегают, – живые»). Аналогично, рассматривая живых муравьев во время прогулки, педагог отсылает детей к мультфильму по мотивам сказки В. Бианки «Как муравьишка домой спешил», что разрушает сиюминутную внимательность детей к каждой детали жизни природного живого существа (какие у него ножки? куда бежит? почему остановился? и др.). Происходит смешение явлений из разных пластов культуры – естественно-научных представлений и художественных образов. При таком подходе возникает не целостный «кентавр», а смесь реального и фантастического, уводящая ребенка от исследовательского поиска, умения смотреть и видеть то, на что смотришь.

В заключение продемонстрируем отдельные *элементы содержания практик детско-взрослых исследований в дошкольном образовании*.

Варианты детских предположений: «А если я отгадаю все загадки и решу все примеры, то я стану самой умной?»; при погружении в воду пемзы: «Он не тонет! Это пластмассовый камень!»; «Где вода в яблоке, если ее не видно?».

Вопросы детей, касающиеся предметов и явлений, лежащих за пределами непосредственного восприятия: «Если бы люди не придумали красивую посуду, можно было бы есть руками?»; «Откуда в тучах дождик берется?»; «Для чего это нужно знать ученым?»; «Где растет баобаб?»; «Почему все стареют и умирают? Я не хочу стареть».

Традиционные место, время, формы выражения детьми своих впечатлений, вопросов и «открытий». Например, прогулка: «В сухую погоду червячки прячутся в земле, а после дождя выбираются на поверхность, почему?»; «Утром одуванчики повернули головки к воротам, а вечером смотрят на площадку, почему?»

Использование элементов символических языков – планы, схемы, карты, знаки и пиктограммы, алгоритмы, простейшие записи. Например, игра «Остров сокровищ»: рассматриваем детскую книгу, вспоминаем одноименный мультфильм, обсуждаем впечатления от одноименного театрального представления. Задача – нарисовать свою карту спрятанных «сокровищ», используя заранее обговоренные символы (деревья, вода, мосты и др.).

Упорядочивание и систематизация различных материалов. Например, коллекция листьев, камней; фотоальбом; сочиненная сказка; раскладывание детьми предметов по самостоятельно выбранному основанию в небольшие коробочки с этикетками.

Выводы исследований, соответствующие возможностям детей: «На шершавом камне кристаллов выросло больше. Они нацеплялись лучше»; «Бумага намокает и рвется».

Разные точки зрения на один предмет, разные ответы на один вопрос.

- После знакомства с рассказом В. Осеевой «Отомстила» мнения детей разделились: «Мальчика надо было наказать, потому что он навредил сестре»; «Сестричка права, что пожалела братика, ведь ему больно».
- Вопрос: «Мышь – это домашнее или дикое животное?» Ответы: «Домашнее – живет в доме с человеком»; «Дикое – человек за ней не ухаживает».
- Один ребенок утверждает, что самый крепкий это – металл. Другой говорит, что есть предмет крепче – это каменный дуб.

Ребенок может научить других детей: делать из бумаги самолетики и кораблики; подбрасывать («чеканить») теннисный мячик на ракетке; плести венки; делать цветные льдинки; рисовать на песке.

Грамотное *введение исследовательской деятельности в образовательный процесс предполагает следующее.*

- Понимание педагогами фундаментальных оснований детского развития и владение целостной системой программно-методического обеспечения образовательной программы дошкольного образования.
- Введение педагогов в базовые понятия естественных и гуманитарных наук, необходимых для повседневного содержательного диалога с детьми, поддержания их инициатив, выдвижения и реализации детских и взрослых проектных идей.
- Понимание педагогами возможностей открытого образовательного и социокультурного пространства для развития исследовательской деятельности.
- Владение технологиями ее организации – классическими и современными.

А главное – это понимание педагогами того, что «игры» с понятиями культуры (науки, философии, искусства) – очень непросты. Они возможны только тогда, когда у взрослого, по меткому замечанию Т. Бабушкиной, «внутри больше, чем снаружи». Только тогда происходит развитие исследовательской деятельности как истинно культурной практики, передаваемой взрослыми детям через общие способы осуществления той или иной деятельности, в том числе, умение исследовать окружающий мир.

Следующим этапом нашего исследования стала разработка инструментария для изучения того, как педагоги дошкольного образования понимают содержание и место детско-взрослой исследовательской деятельности в образовательном процессе, ее влияние на развитие детей. Результаты этой работы будут описаны в следующей статье.

### Финансирование

Статья подготовлена по материалам научно-исследовательской работы, выполняемой ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ в рамках государственного задания в сфере научной деятельности (задание № 2.48.2016/НМ Минобрнауки России).

### Благодарности

Автор выражает благодарность Г.В. Урадовских за ценные советы при написании статьи.

### Литература

1. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренные дети в ДОУ. Психолого-педагогическое сопровождение // Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: Дрофа, 2013. С. 687–718.
2. *Бостельман А., Финк М.* Посмотрите, что я умею! Эвристическое обучение детей младшего дошкольного возраста: Метод. пособие. М.: Национальное образование, 2015. 120 с.
3. *Бурлакова И.А.* Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 35–43. doi:10.17759/pse.2015200305.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. *Кларина Л.М.* Антропо-ориентированное педагогическое проектирование и детская проектная деятельность: их взаимосвязь // Новые ценности образования. 2010. № 4 (42). С. 33–44.
6. *Короткова Н.А.* Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста: 2-е изд. М.: Линка-пресс, 2012. 208 с.
7. *Крылова Н.Б.* Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // Новые ценности образования. 2007. № 3 (33). С. 79–101.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 21.04.2016).
9. *Поддьяков А.Н.* Исследовательская активность ребенка // Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия М.: Мозаика-синтез, 2014. С. 417–429.
10. *Поддьяков Н.Н.* Закономерности психического развития ребенка. Краснодар: Университет «МЭГУ-Краснодар», 1997. 58 с.
11. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М.: Изд-во «Национальное образование», 2015. 88 с.
12. *Савенков А.И.* Методика исследовательского обучения дошкольников. Самара: Издат. дом «Федоров», 2010. 128 с.
13. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.

# Cultural Practice of Child and Adult Research Activity in Preschool Education: Contents and Risks (part 1)

**Alieva T.I.,**

*PhD (Pedagogy) Leading Researcher, Scientific Research Institute – Federal Research Centre for Projects Evaluation and Consulting Services, Moscow, Russia, alievati@mail.ru*

---

The article describes the characteristics of children's "research" activities, discusses the features and examples of its existence in pre-school education. Kinds of activity in which the child shows an educational initiative and curiosity, and also the contents of interests of children of preschool age are discussed. The author shows how everyday life situations, communication with adults and peers become sources of children's "research". In such situations, samples are set and the model of the cultural practices of cognition implemented. The author analyses the elements of technology of children's "research" according to empirical material.

**Keywords:** preschool age, preschool teachers, children and adult research, cultural practices

---

## Funding

This work was supported by Federal Research Centre for Projects Evaluation and Consulting Services (project № 2.48.2016/HM).

## Acknowledgements

The author thanks Uradovskikh G.V. for valuable advice in writing this article.

## References

1. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennnye deti v DOU. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie [Gifted children in preschool. Psychological and educational support]. *Dialog. Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya* [Dialog. Exemplary basic general education program of preschool education]. Moscow: Publ. Drofa, 2013, pp. 687-718.
2. Bostelmann A., Fink M. Posmotrite, chto ya umeyu! Evristicheskoe obuchenie detei mladshego doshkol'nogo vozrasta: metodicheskoe posobie [Look what I can do! Heuristic teaching preschoolers: Manual]. Moscow: Publ. Natsional'noe obrazovanie, 2015. 120 p.
3. Burlakova I. A. Teoriya i praktika sovremennogo otechestvennogo doshkol'nogo obrazovaniya [Theory and Practice of Modern Domestic Preschool Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 20, no. 3, pp. 35–43 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200304
4. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]. Moscow: Publ. Smysl; Publ. Eksmo, 2005. 1136 p.
5. Klarina L.M. Antropo-orientirovannoe pedagogicheskoe proektirovanie i detskaya proektnaya deyatel'nost': ikh vzaimosvyaz' [Anthropo-oriented pedagogical design and project activities of children: their relationship]. *Novye tsennosti obrazovaniya* [New Educational Values], 2010, no. 4 (42), pp. 33-44.

6. Korotkova N.A. *Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста* [The educational process in groups of children of the senior preschool age]. 2 ed. Moscow: Publ. Linka-press, 2012. 208 p.
7. Krylova N.B. *Kul'turnye praktiki detstva i ikh rol' v stanovlenii kul'turnoi idei rebenka* [Cultural practices of childhood and their role in the development of the cultural idea of the child]. *Novye tsennosti obrazovaniya* [New Educational Values], 2007, no. 3 (33), pp. 79-101.
8. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya* [Elektronniy resurs] [On approval of the Federal state educational standard of preschool education]. *Prikaz Minobrnauki RF ot 17 oktyabrya 2013 goda № 1155*. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (Accessed:21.04.2016)
9. Podd'yakov A.N. *Issledovatel'skaya aktivnost' rebenka* [The research activity of the child]. *Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya* [Preschool Pedagogy and Psychology]. Moscow: Publ. Mozaika-sintez, 2014, pp. 417-429
10. Podd'yakov N.N. *Zakonomernosti psikhicheskogo razvitiya rebenka* [Patterns of mental development of children]. Krasnodar: Publ. University «MEGU-Krasnodar», 1997. 58 p.
11. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya* [Approximate basic educational program of preschool education]. Moscow: Publ. Natsional'noe obrazovanie, 2015. 88 p.
12. Savenkov A.I. *Metodika issledovatel'skogo obucheniya doshkol'nikov* [The methodology of the research training of preschool children]. Samara: Publ. Fedorov, 2010. 128 p.
13. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human Development: The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publ. Shkol'naya Pressa, 2000. 416 p.

## Зарубежный опыт использования компьютерных игр в обучении детей

**Григорьев И.С.,**

*аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, igor.grigoriev@letnyayashkola.org*

Компьютерные игры как один из наиболее интересных феноменов, связанных с процессом компьютеризации, являются предметом многих зарубежных и отечественных психологических исследований. В статье представлена характеристика следующих зарубежных направлений исследования компьютерных (видео-) игр: 1) область использования компьютерных игр в образовании; 2) изучение влияния компьютерных игр на развитие когнитивной области детей, а также на формирование различных умений и навыков. Однако в подобных исследованиях компьютерные игры не являются объектом изучения, в них рассматриваются лишь отдельные области внимания или восприятия. Обсуждается вопрос об общей концептуальной и методологической основе построения исследований, которая позволит классифицировать и интерпретировать частные исследования в данной области. Перечислены различные (как положительные, как и негативные) эффекты влияния компьютерных игр на психическое развитие играющего, их значительный развивающий и образовательный потенциал.

**Ключевые слова:** компьютерные игры, игра, образовательные технологии, влияние компьютерных игр на личность.

### Для цитаты:

*Григорьев И.С.* Зарубежный опыт использования компьютерных игр в обучении детей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 33–40. doi: 10.17759/psyedu.2016080404

### For citation:

Grigoriev I.S. Foreign Experience of Usage of Computer Games in Teaching Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 33–40. doi: 10.17759/psyedu.2016080404. (In Russ., abstr. in Engl.)

В течение десятилетий своей истории развития электронные и компьютерные игры набирали все большую популярность не только среди детей и взрослых, но и среди исследователей в различных областях науки. Немалая часть таких исследований была посвящена возможности использования компьютерных игр как инструмента обучения. Главный тезис в этом направлении исследований – компьютерные игры могут благотворно влиять на развитие [15].

В то же время психология и когнитивные науки рассматривали компьютерные игры в рамках еще двух направлений:

- влияние компьютерных игр на когнитивные способности (восприятие, зрительное внимание);
- влияние на личность игрока, в первую очередь агрессивное поведение.

Основной проблемой при исследовании компьютерных игр является стремительное развитие компьютерных и информационных технологий в последние десятилетия. Несмотря на относительно короткую историю развития в данной области в ней уже произошло несколько

революций, которые обесценили результаты ряда проведенных психологических исследований. Научные исследования в данной области не успевают не то чтобы понять, но хотя бы описать текущее состояние. Многие авторы отмечали, что игры конца 1980-х гг., которые преимущественно были текстовыми, невозможно сравнить со «стрелялками» начала XXI в., которые обладали полноценной трехмерной графикой [8].

Конечно, ряд особенностей игр остается неизменным. К ним относят способность игры полностью завладеть вниманием человека – механизм «погружения», или «иммерсии» (от англ. Immersion) [10]. Но каждое решение разработчиков игр, дизайнеров ставит перед исследователями-психологами все новые вызовы. Одним из них стал переход игр на мобильные устройства, что существенно отразилось на особенностях самих игр и в то же время позволило им занять еще больше времени в жизни людей [12]. Поэтому важной задачей для исследователей является необходимость выделить те влияния на играющего, которые присутствуют всегда, безотносительно к техническим особенностям, ведь именно это должно послужить механизмом для проектирования игр для образовательных целей.

Игровые технологии в образовании активно использовались и до появления компьютерных игр, а с наступлением «цифровой эры» и они стали использоваться с целью обучения детей. Ряд исследователей отмечают, что такие методы могут быть эффективными [3; 14].

Электронная/компьютерная игра включает в себя огромный диапазон разнообразных типов игр, классификация которых исследователями выстраивается по самым разным критериям.

В целом, компьютерные игры делятся на образовательные и развлекательные. Первые обучающие компьютерные игры появились в 1980-х гг. В качестве примера можно привести игру «Where in the world is Carmen SanDiego», которая была направлена на обучение детей географии. В игре прослеживается бихевиоральный подход – за успешные действия игрок получает награду в качестве подкрепления или некоторое «наказание» в случаях неверных действий/ответов.

Однако, рынок компьютерных игр был заинтересован в первую очередь в развлекательных играх, которые пользовались гораздо большим спросом, поэтому в течении 1990-х гг. интерес к обучающим компьютерным играм снижался. В настоящий момент подобные игры все еще существуют, но в большинстве своем ориентированы на вполне конкретную возрастную категорию – дошкольников.

Впоследствии интерес к возможностям компьютерных игр в образовании возобновился. Однако проектирование специальных обучающих игр перестало быть приоритетным, и исследователи обратили внимание на потенциал, который содержат развлекательные игры [8].

Американский исследователь Джэймс Пол Джи утверждает, что компьютерные игры обладают рядом особенностей, которые необходимо использовать в процессе обучения, причем эти особенности не присущи обычным, некомпьютерным играм. При этом возможности различных компьютерных игр существенно отличаются между собой. Так, «Тетрис» развивает пространственное мышление, а игры-викторины делают гораздо более увлекательным запоминание различных фактов.

Автор особенно отмечает возможности компьютерных игр в области моделирования процессов, что позволяет интересно и эффективно изучать различные экосистемы, космос и т. п. Основным преимуществом компьютерного моделирования является возможность учета большого количества переменных и корректировки данных при каждом новом запуске игры. Такие особенности компьютеров как инструмента используют и ученые.

Но компьютерные игры в большинстве своем являются коммерческими, и разработчики используют возможности моделирования существенно иначе, чем ученые. Их способ помещает игрока скорее «внутри» игровой ситуации (с заданными целями и условиями) и редко позволяет

вносить изменения в условия игры. Однако автор отмечает, что и такой способ не лишен полезных для обучения качеств – примерами служат игры-авиасимуляторы, которые могут использоваться при подготовке пилотов.

Оказываясь «внутри» игровой ситуации, созданной разработчиком, игрок ассоциирует себя с каким-то героем (это может быть не отдельный персонаж, а коллективный субъект или неодушевленный объект или явление), который имеет некоторые игровые цели (описанные сюжетом игры) и возможности. Задача же самого игрока – обнаружить границы возможностей и способы действия для достижения игровых целей. Освоение способов решения игровых задач при ассоциировании себя с игровым персонажем позволяет и самому игроку освоить способы действия в реальных ситуациях, которые будут обладать схожими условиями.

Автор отмечает, что в ряде случаев компьютерные игры как способ передачи культурных норм будут иметь преимущество над традиционными способами. В качестве примера приводится бракосочетание, которое с помощью компьютерной игры можно отрепетировать. Конечно, человек, обладающий достаточным количеством информации о явлении, может представить в уме, как должен развиваться тот или иной процесс. Однако компьютер позволяет использовать визуальное и звуковое сопровождение, тщательно смоделировать множество разнообразных условий.

Важным качеством является возможность переключиться на другую роль, увидеть моделируемое явление с другой стороны. Пробуя решить игровую задачу в новой роли, игрок может открыть новые возможности («affordances», по Дж. Гибсону). Джи говорит о том, как, учитывая эту особенность, должен размышлять игрок: «Какие возможности для действия существуют в данной ситуации и какими из них я могу воспользоваться для достижения своей цели?».

В экспериментальном режиме компьютерные игры вводились и в школьную программу. Ряд исследований в Великобритании были направлены на изучение эффективности таких технологий [9; 11]. Респонденты (педагоги, ученики, родители) отмечали, что компьютерные игры позволяют сделать процесс обучения более привлекательным для ребенка. Однако не все типы компьютерных игр одинаково хорошо подходят для этих целей. Для задач обучения крайне важным является точность фактов, предоставляемых в игре. Игры могли бы служить хорошим дидактическим материалом для многих школьных предметов, однако учителя не всегда видят скрытый в них потенциал, а разработчики не нацелены на использование образовательных возможностей.

По итогам проведенных исследований были предложены три основных возможности использования игр в школе:

- для развития навыков и способностей. Развитие памяти, мышления, способов коммуникации и других социальных навыков учащихся;
- для повышения мотивации к учебе. Игры могут использоваться в качестве стартовой точки в изучении конкретной темы (например, в истории), за которой последуют уроки в иных формах;
- для более полного понимания изучаемых процессов. Компьютерные игры могут хорошо моделировать сложные процессы, понимание которых можно сформировать с помощью специальных игр.

Рассматривая потенциал компьютерных игр в образовании, необходимо учитывать классификацию существующих направлений. Наиболее удобные классификации предлагают использовать жанровое подразделение компьютерных игр, например, следующее [8]:

- 1) авантюрные (приключенческие) игры;
- 2) головоломки и логические игры;



- 3) ролевые игры;
- 4) симуляторы;
- 5) спортивные игры;
- 6) стратегические игры;
- 7) игры в жанре экшн (action)/ в некоторых случаях «стрелялки» (shooter).

Существуют и другие варианты классификаций, но во всех случаях авторы отмечают, что хотя в зависимости от жанра образовательный потенциал игр и отличается, но следует в первую очередь обращать внимание на конкретные наиболее распространенные и популярные компьютерные игры и проводить их анализ.

### **Исследования компьютерных игр в психологии и когнитивных науках**

Ведущей темой исследований выступает влияние игрового опыта на когнитивные процессы. «Игровой опыт» – довольно широкое понятие – разделяли на четыре основные составляющие [5]:

- 1) «вовлеченность» – то, сколько времени ребенок проводит в игре (может быть сопряжено с игровой зависимостью);
- 2) «содержание» – та информация, которую играющий получает в процессе. Это основное направление, в котором велись исследования. Примером может послужить содержание сцен насилия в играх и их взаимосвязь с уровнем агрессии игрока;
- 3) «форма» – те навыки и умения, которые формирует игра благодаря своему графическому дизайну. Например, в экшен-играх развивается внимание и скорость реакции, поскольку игрок всегда должен быть готов к внезапному появлению противников в различных частях экрана;
- 4) «механика» – умения, связанные с использованием технических средств игры (мышь, клавиатура, геймпад и т. п.), и взаимодействия с игровым интерфейсом.

Тем не менее описание игрового опыта через подобные составляющие является не самым эффективным.

Другие исследователи предлагают альтернативу [9], которая связана именно с образовательными потребностями:

- развитие когнитивных способностей [6];
- аффективные и мотивационные влияния [2];
- знания, связанные с образовательными задачами [13].

Рассмотрим основные направления в изучении влияния компьютерных игр подробнее.

### **Когнитивные способности и навыки**

Была проведена серия экспериментов, в которых люди, регулярно играющие в экшен-игры, должны были в течении некоторого времени удерживать во внимании несколько объектов, перемещающихся в пространстве [6]. Участники контрольной группы показали худшие результаты по сравнению с имеющими большой игровой опыт. Для доказательства того, что именно опыт в экшен-играх влияет на развитие внимания, была проведена вторая серия эксперимента: в течение десяти дней участники контрольной группы один час в день играли в «Тетрис», в то время как экспериментальная группа один час в день играла в одну из экшен-игр («Medal of Honor»); затем участники каждой группы должны были выполнить уже описанные выше задания. Экспериментальная группа и в этот раз показала гораздо более высокие результаты.

Проводились и другие подобные эксперименты, которые выявляли некоторые гендерные и другие различия в овладении умениями с помощью компьютерных игр. Методологически все подобные исследования были построены схожим образом: либо сравнивались показатели

контрольной и экспериментальной (с большим игровым опытом) группы, либо измерялись изменения у контрольной и экспериментальной группы после получения игрового опыта (одной из групп или обеими, но с помощью игр разного жанра). Несмотря на схожую методологию эксперименты отличались друг от друга по целому ряду характеристик (время игры, тип игры, изначальные способности испытуемых и т. д.), что объясняет большие отличия в полученных результатах. Однако, обобщая результаты, можно говорить о влиянии компьютерных игр на когнитивные способности.

### **Влияние на уровень агрессии и мотивацию**

Самой популярной темой исследований является влияние компьютерных игр на уровень агрессии. В том числе и благодаря их результатам, Американская психологическая ассоциация (АРА) признала влияние сцен жестокости в медиа, в том числе и в компьютерных играх, особенно на детей младших возрастов. Это привело к введению возрастных рейтингов.

Теория социального научения прямо указывает на влияние сцен насилия на развитие агрессивного поведения [1]. Однако можно предположить, что компьютерные игры могли бы послужить способом вымещения скрытой агрессии, а это должно было бы оцениваться позитивно.

Исследования в данной области имели различные, зачастую противоречивые, результаты. Для обобщения полученных данных было проведено несколько мета-исследований [2; 7], которые показали, что сцены насилия все же увеличивают уровень агрессии. Однако открытым остается вопрос, что именно побуждает людей играть в жестокие игры и как это влияет на другие сферы деятельности.

### **Использование компьютерных игр с целью обучения**

Психологические исследования возможностей компьютерных игр и других интерактивных технологий с целью обучения всегда дифференцировались по конкретным областям, знания в которых предполагалось передать.

Примером может послужить исследование, посвященное обучению студентов колледжа биологии с помощью компьютерной игры [13]. Специально спроектированная игра действительно позволила улучшить усвоение материала, однако это достигалось исключительно с помощью викторины, которая может быть реализован не только благодаря компьютерным технологиям.

Другой пример представляет собой анализ игры, специально разработанной для изучения законов Ньютона [16]. В этом случае отмечалось значение интерактивности представленных опытных ситуаций. После каждой попытки взаимодействия, в том числе неправильного решения задачи, игроки получали обратную связь с детальным разъяснением полученного результата. В отсутствие обратной связи испытуемые (игроки) плохо усваивали материал.

Эти примеры показывают, что использование специально разработанной компьютерной игры с целью обучения не дает большего (или сильно отличного) результата по сравнению с другими интерактивными методами. Такие игры отличаются и от коммерческих, не задействуя присущие им особенности и механизмы.

Итак, мы рассмотрели три основных направления в изучении компьютерных игр. Несмотря на то, что эти исследования можно считать перспективными, ни одно из направлений не позволяет рассмотреть проблему целостно. Кроме того, те исследования, которые пытаются сопоставить влияние компьютерной игры с развитием конкретных навыков, сталкиваются с серьезной методологической проблемой: умение развивается у игрока благодаря особенностям игры, в которую он играет, или же, наоборот, игрок выбирает такую игру, которая требует способностей, которые у него хорошо развиты?

Учитывая то, что большинство исследований ранее было посвящено тому, как развивается та или иная способность под воздействием компьютерных игр, следует обратиться к другому пути – изучению когнитивных, аффективных или репрезентативных влияний конкретной компьютерной игры на играющего. Подобные исследования могут быть реализованы лишь в два этапа, где на первом на большой выборке происходит сбор статистических данных о норме, а на втором – на меньшей выборке оценивается развитие способностей, умений, навыков или знаний у много играющих испытуемых.

Конечно, для того чтобы полноценно описать развивающее влияние компьютерной игры по выше указанной модели исследования, необходимо изучить каждый отдельный аспект ее возможного влияния на игрока. Создание полной картины необходимо для того, чтобы выйти из дихотомической системы отношения «хорошо – плохо» и объективно оценить влияние компьютерных игр.

## Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 1. С. 53–64. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107.shtml> (дата обращения: 09.03.2016).
3. Anderson C.A., Bushman B.J. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, psychological arousal and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature // Psychological Science. 2001. Vol. 12(5). P. 353–359.
4. Blumberg F. (Ed.). Learning by Playing: Video Gaming in Education. N. Y.: Oxford University Press. 2014. 42 p.
5. Breuer J., Kowert R., Festl R. et al. Sexist games = sexist gamers? A longitudinal study on the relationship between video game use and sexist attitudes // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2015. Vol. 18 (4). P. 197–202.
6. Breuer J., Vogelgesang J., Quandt T. et al. Violent video games and physical aggression: Evidence for a selection effect among adolescents // Psychology of Popular Media Culture. 2015. Vol 4(4). P. 305–328.
7. Gee J.P. What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2003. 256 p.
8. Gee J.P. The Anti-Education Era: Creating Smarter Students through Digital Learning. N. Y.: St.Martin's Press, 2013. 215 p.
9. Gentile D.A., Stone W. Violent video games effects on children and adolescents: a review of the literature // Minerva Pediatrica. 2005. Vol. 57. P. 337–358.
10. Green S.C., Bavelier D. Action video game modifies visual selective attention // Nature. 2003. Vol. 423. P. 534–537.
11. Griffiths M. Violent video games and aggression: a review of the literature // Aggression and Violent Behavior. 1999. Vol. 4 (2). P. 203–212.
12. Kirriemuir J., McFarlane A. Report 8: Literature Review in Games and Learning. Harbourside: NESTA futurelab, 2004. 40 p.
13. MacMahon A. Immersion, Engagement, and Presence: A method for Analyzing 3-D Video Games. N. Y.: Routledge, 2003. P. 67–86.
14. Mayer R.E. Computer Games for Learning: An Evidence-based Approach. MA: MIT Press, 2014. 281 p.
15. McGonigal J. The puppet master problem: Design for real-world mission-based gaming // Second Person Role-playing and Story in Games. 2007. Vol. 97(1). P. 117–128.

16. Moreno R., Mayer R.E. Role of guidance, reflection, and interactivity in an agent-based multimedia game // *Journal of Educational Psychology*. 2005. Vol. 97(1). P. 117–128.
17. Prensky M. *Digital Game-based Learning*. N. Y.: McGraw-Hill, 2001. 442 p.
18. T-Pursell C. *From Playground to PlayStation: the Interaction of Technology and Play*. Johns Hopkins University Press, 2015. 216 p.
19. Rebetz C., Betancourt M. Video game research in cognitive and educational sciences // *Cognition, Brain, and Behavior*. 2007. Vol. XI. No. 1 (March). P. 131–142.
20. Rieber L.P., Tzeng S.-C., Tribble K. Discovery learning, representation, and explanation within a computer-based simulation: finding the right mix // *Learning and Instruction*. 2004. Vol.14. P. 307–323.
21. Young M.F., Slota S., Cutter A.B. *at al.* Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming // *Review of Educational Research*. 2012. Vol. 82(1). P. 61–89.

## Foreign Experience in the Use of Computer Games in Teaching Children

**Grigoryev I.S.,**

*Postgraduate, Department of Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, igor.grigoriev@letnyayashkola.org*

---

Compares games as one of the most interesting phenomena related to the computerization are the subject of many foreign and domestic psychological researches. The article presents the characteristics of the following international study destinations of computer (video) games: firstly, the scope of use of computer games in education, secondly, study computer's game influence of the cognitive domain of children, as well as formation of different skills. Such studies, however, do not consider computer games as an object, and stop only at specific areas of attention or perception. We discussed the question about common conceptual and methodological basis for the construction of research, which will classify and interpret the private research in this area. It lists the various (both positive and negative) effects on the influence of computer games on the mental development of the player, their significant developmental and educational potential.

**Keywords:** computer games, educational influence of computer games on the identity technology.

---

### References

1. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya [Social learning theory]*. Saint Petersburg: Evraziya, 2000. 320 p.
2. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Sheina E.G. Podhody k ponimaniyu igry v sovremennoi zapadnoi psihologii [Elektronnyi resurs] [Approaches to the understanding of play in contemporary western psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya [Contemporary foreign psychology]*, 2012, no. 1, pp. 53–64. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107.shtml> (date: 09.03.2016)
3. Anderson C.A., Bushman B.J. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, psychological arousal and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 2001, no. 12(5), pp. 353-359.
4. Blumberg F. (Ed.). *Learning by playing: Video gaming in education*. New York, NY: Oxford University Press, 2014, 42 p.

5. Breuer J., Kowert R., Festl R., Quand T. Sexist games = sexist gamers? A longitudinal study on the relationship between video game use and sexist attitudes. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2015, no. 18(4). 197 p.
6. Breuer J., Vogelgesang J., Quandt T., Festl R. Violent video games and physical aggression: Evidence for a selection effect among adolescents. *Psychology of Popular Media Culture*, 2015, no. 4(4), pp. 305-328.
7. Gee J.P. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 256 p.
8. Gee J.P. The Anti-Education Era: Creating Smarter Students through Digital Learning. New York, NY: St.Martin's Press, 2013. 215 p.
9. Gentile D.A., Stone, W. Violent video games effects on children and adolescents: a review of the literature. *Minerva pediatrica*, 2005, no. 57, pp. 337-358.
10. Green S.C., Bavelier D. Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 2003, no. 423, pp. 534-537.
11. Griffiths M. Violent video games and aggression: a review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 1999, no. 4 (2), pp. 203-212.
12. Kirriemuir J., McFarlane, A. Literature review in games and learning. Harbourside: NESTA futurelab, 2004. 40 p.
13. MacMahan A. Immersion, Engagement, and Presence: A method for analyzing 3-D video games. New York: Routledge, 2003, pp. 67-86.
14. Mayer R. E. Computer games for learning: An evidence-based approach. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. 281 p.
15. McGonigal J. The puppet master problem: Design for real-world mission-based gaming. Harrigan P. (adds), Second Person Role-playing and story in games. *Journal of educational psychology*, 2007, no. 97(1), pp.117-128.
16. Moreno R., Mayer R.E. Role of guidance, reflection, and interactivity in an agent-based multimedia game. *Journal of educational psychology*, 2005, no. 97(1), pp. 117-128.
17. Prensky M. Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill, 2001. 442 p.
18. Pursell C. From playground to PlayStation: the interaction of technology and play. Johns Hopkins University Press, 2015. 216 p.
19. Rebetz C., Betancourt M. Video game research in cognitive and educational sciences. *Cognition, Brain, and Behavior*. 2007, no. XI, no. 1 (March), pp. 131-142.
20. Rieber L.P., Tzeng S.-C., Tribble K. Discovery learning, representation, and explanation within a computer-based simulation: finding the right mix. *Learning and Instruction*, 2004, no. 14, pp. 307-323.
21. Young M. F., Slota S., Cutter A. B., Jalette G., Mullin G., Lai B., Yukhymenko M. Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming. *Review of Educational Research*, 2012, no. 82 (1), pp. 61–89.

## Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач

**Санина С.П.,**

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

Обсуждается проблема развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в части умения организовать и формировать у младших школьников навыки учебного сотрудничества. Приводятся результаты исследования, направленного на изучение представлений учителей о продуктивных способах взаимодействия учителя и ученика и на развитие профессиональных компетенций педагога начальной школы. Проверяется гипотеза о том, что тип взаимодействия, основанный на принципах учебного сотрудничества, способствует развитию компетенций учителей начальных классов. Показан принцип разработки обучающих профессиональных задач, названных конструктивными. Приведен пример задачи, нацеленной на изучение эффективных способов взаимоотношений между учителем и учениками и позволяющей организовать продуктивный способ взаимодействий между обучающимися. Доказана эффективность использования профессиональных задач в развитии компетенций учителей в рамках дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, профессиональная деятельность, учитель, компетенции, повышение квалификации, начальная школа, учебное сотрудничество, совместная учебная деятельность, профессиональная задача.

### Для цитаты:

*Санина С.П.* Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 41–49 doi: 10.17759/psyedu.2016080405

### For citation:

Sanina S.P. Development of Primary School Teacher's Competences in the Process of Solving Professional Tasks [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 41–49 doi: 10.17759/psyedu.2016080405. (In Russ., abstr. in Engl.)

С января 2017 г. во всех образовательных учреждениях нашей страны вводится профессиональный стандарт педагога. Учителям необходимо осмыслить новые для них задачи и понять, насколько они готовы к их реализации. Новизна профессиональных задач связана, прежде всего, с изменением цели образования от передачи определенной суммы знаний к развитию у школьников желания и умения учиться, формированию способности к дальнейшему самообразованию. От учителя начальных классов требуется умение развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поликультурного общения и толерантность [5].

Достичь этих результатов возможно, если между взрослым и ребенком будут выстроены взаимоотношения, основанные на формах делового сотрудничества. Учителю начальных классов необходимо уметь создавать такие ситуации взаимодействия, в которых ребенок может проявлять инициативу, не копируя при этом действия учителя. Это положительно влияет на рост активности каждого ребенка и является необходимым условием формирования учебной деятельности [8].

Однако в ряде случаев мы столкнулись с тем, что у учителей, как начинающих, так и со стажем, беден арсенал средств организации учебной дискуссии, недостаточно сформированы педагогические умения и механизмы понимания ученика. Даже опытные учителя на открытых уроках исключают ситуацию, при которой ученик высказывает собственную точку зрения: «А вдруг он ошибется?».

Понимая значение педагога в процессе обучения и развития младшего школьника, мы провели исследование с группой учителей начальных классов, нацеленное на изучение представлений педагогов о продуктивных способах взаимодействия учителя и ученика и на развитие профессиональных компетенций педагогов начальной школы.

Психологической наукой достигнуты значительные успехи в исследовании проблем совместной деятельности (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). Исследования совместной учебной деятельности, выполненные в русле развивающего обучения, доказывают, что наиболее продуктивным ее типом является сотрудничество, основанное на позиционном способе взаимодействия. В качестве учебного средства выступает такая задача, которая не может быть решена индивидуально и с необходимостью предполагает координацию действий и мнений партнеров. Содержание задачи предполагает наличие различных позиций учащихся, их взглядов на один и тот же объект, провоцируя позиционный конфликт. В своем исследовании Б.И. Хасан показал, что конструктивный конфликт является наиболее достоверным объяснительным принципом развивающих эффектов взаимодействия в группе равно несовершенных партнеров [7]. Распределение разных позиций между учащимися и обмен ими в ходе дискуссии формирует умение рассматривать собственное действие как бы со стороны, при этом корректируется и обогащается точка зрения ученика. Одновременно успешно формируются действия контроля и оценки.

В работах, проведенных В.В. Рубцовым и выполненных под его руководством, показано, что факторами эффективной организации совместной деятельности являются предметно-содержательное распределение и обмен действиями между ее участниками, применение графических и знаковых моделей в качестве средства организации групповой работы, введение в ситуацию содержательного конфликта [4; 6].

Все вышеперечисленные факторы организации совместной деятельности доказали свою эффективность многолетней успешной практикой развивающего обучения. А.А. Марголис и В.В. Рубцов считают, что учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, если новым типом своей педагогической деятельности учитель овладеет тем же способом, что и учащиеся [3].

В рамках данного исследования мы разработали обучающие задачи для учителей, основанные на принципах учебного сотрудничества, с использованием знаково-символических моделей и схем, позволяющих задавать общий способ действия. Таким образом, с помощью этих задач учителя осваивали способы продуктивного взаимодействия точно так же, как младшие школьники. Обучение было организовано на аудиторных занятиях и продолжалось на рабочих местах.

Мы предположили, что тип взаимодействия, основанный на принципах учебного сотрудничества, способствует развитию компетенций педагогов.

Всего в исследовании приняли участие 40 учителей начальных классов из московских школ, проходящих переподготовку на курсах повышения квалификации, и 225 учеников IV классов, в которых работают данные педагоги. Экспериментальную группу составили 20 учителей и 111 четвероклассников из пяти классов. Контрольную группу составили 20 учителей, обучающиеся на курсах повышения квалификации по другой программе, и 114 четвероклассников также из пяти классов.

На первом этапе нас интересовало представление учителей экспериментальной группы о способах взаимодействия учителя и ученика. С этой целью нами была разработана анкета. Вопросы анкеты отражали три аспекта коммуникативной деятельности (коммуникация как взаимодействие; коммуникация как сотрудничество; коммуникация как условие интериоризации) и позволяли выявить представления учителей о способах продуктивного взаимодействия [2].

Анализ ответов педагога выявил ряд проблем и в дальнейшем помог выстроить целенаправленную работу по их устранению.

Анкетирование показало, что учителя осведомлены о разнообразных формах организации учебного взаимодействия учителя и учащихся (работа в группах, работа в парах, учебный диалог, дискуссия и др.). Все респонденты отметили важность развития у младших школьников умения сотрудничать. При этом учебное сотрудничество большинством педагогов понимается узко, лишь как умение бесконфликтно общаться, умение слышать и слушать друг друга. По их мнению, сотрудничество – это лишь способ групповой работы, при котором распределяются обязанности.

Среди личностных качеств, необходимых педагогу для организации учебного сотрудничества, были названы: уважение личности ученика, любовь к детям, доброжелательность. Среди профессиональных качеств, необходимых педагогу для организации учебного сотрудничества, были названы: педагогический такт, умение организовать учащихся. При этом никто из учителей в анкете из предложенного перечня не выбрал такие качества, как умение поддерживать инициативу учеников, умение организовать противоречие точек зрения детей, совместно решающих задачу.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что учителя, пришедшие на курсы повышения квалификации, имеют слабое представление об учебном сотрудничестве и подменяют его понятием «групповая работа».

Кроме анкетирования мы использовали экспресс-диагностику основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе Е.В. Чудиновой [9]. Эта диагностика позволяет получить содержательную характеристику сформированности таких метапредметных результатов, как читательская грамотность, умение учиться, умение конструктивно взаимодействовать с другими людьми при решении учебных, проектных, творческих, практических задач (осуществлять учебное сотрудничество). В данной статье рассмотрим последний показатель.

Под учебным сотрудничеством в методике понимается не просто «общительность» и «контактность», а способность конструктивно взаимодействовать с другими людьми при решении задач. Эта способность включает в себя различение своей и чужой позиции, понимание позиции другого, умение найти точки соприкосновения, конструктивно продвинуться в решении совместной задачи, договариваясь о целях и способах совместной работы. Это то, что позволяет получить существенный результат, продукт совместной работы, относительно которого только и становится возможной оценка умения осуществлять учебное сотрудничество [9].

Диагностика была проведена с учителями в экспериментальной и контрольной группах. В ходе исследования была создана такая ситуация, в которой можно было увидеть следующее: насколько человек смог передать то, чем владел, другим участникам группы; насколько он сам научился чему-то важному у других участников группы; насколько этот взаимный обмен



информацией и действиями позволил группе эффективно и осмысленно решить поставленную задачу. Описанные действия удалось продемонстрировать не всем участникам диагностики или не в полной мере. Об этом свидетельствует невысокий уровень показателя учебного сотрудничества у некоторых слушателей курсов в обеих группах.

На рис. 1 представлены индивидуальные результаты выполнения учителями диагностических заданий. По вертикальной оси – результаты выполненных заданий в процентах. По горизонтальной – порядковый номер респондентов в экспериментальной и контрольной группах.

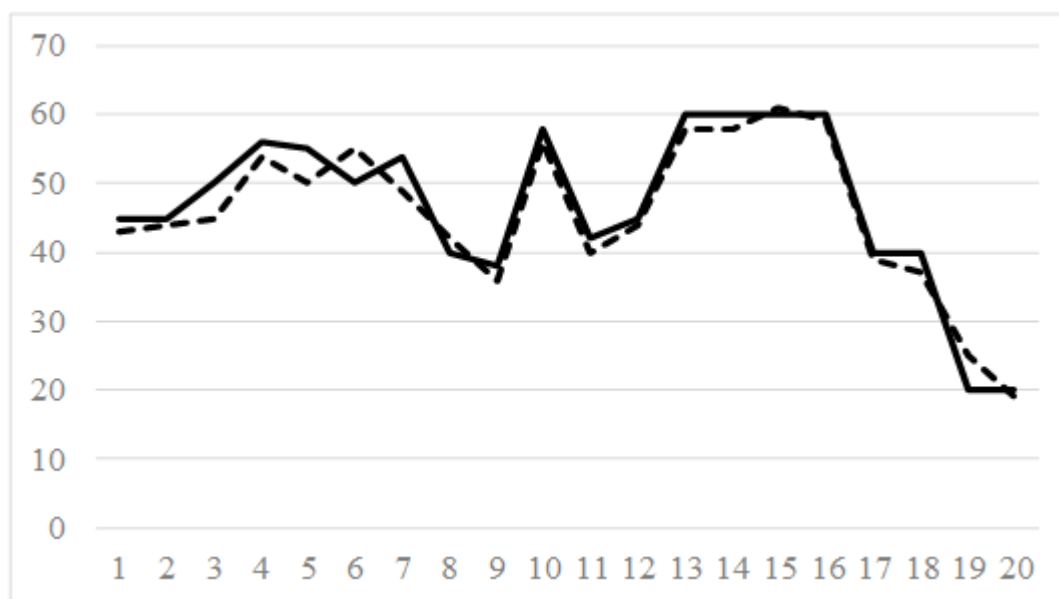


Рис. 1. Результаты экспериментальной и контрольной групп учителей по показателю «умение осуществлять учебное сотрудничество»: — экспериментальная группа; — — — — контрольная группа

Графики показывают, что результаты в обеих группах примерно одинаковые. Полученное эмпирическое значение критерия Манна–Уитни  $U_{эмп}(199.5)$  находится в зоне незначимости.

С учителями экспериментальной группы был осуществлен подробный анализ полученных результатов и в дальнейшем организованы занятия. Для организации занятий были разработаны профессиональные задачи, которые мы условно назвали конструктивными, потому что с их помощью создаются условия, при которых учитель как бы «конструирует» педагогические действия [1].

Конструктивная задача имеет следующую структуру:

- *описание учебной ситуации*, в которой представлены разные подходы учителей к ее реализации. Обучающиеся, которые решают задачу, выбирают какой-либо вариант, тем самым представляют одну из позиций;
- *вопрос*, выявляющий отношение к определенному способу с аргументацией в пользу выбранного подхода. На данном этапе предполагается обсуждение ответов на вопрос в форме дискуссии, в ходе которой обучающиеся высказывают разные точки зрения;
- *видеосюжеты, конспекты или продукты детской деятельности*, в которых показаны результаты того, как реализуются разные подходы к обучению. Этот этап задачи направлен на то, чтобы скоординировать разные точки зрения. В задаче требуется

проанализировать видеосюжеты, конспекты или продукты детской деятельности с помощью экспертной карты. С помощью этой карты педагоги координируют разные точки зрения. Таким образом, выясняется наиболее эффективный подход к организации обсуждаемого фрагмента учебной деятельности. Данный фрагмент учебной деятельности фиксируется в виде схемы или модели;

- *задание или мини-проект*, в котором предлагается спроектировать аналогичный фрагмент учебной деятельности на основе полученного способа.

Далее учителя в ходе дискуссии определяли наиболее эффективные способы организации учебной деятельности младших школьников. Просмотр видеуроков с последующим анализом на основе экспертной карты позволял учителям подтвердить или опровергнуть свои предположения. Эффективные способы организации учебной деятельности учителя фиксировали в виде схемы или модели, разрабатывали новый урок с использованием выявленных эффективных способов, в своей практической деятельности реализовывали этот проект урока. На аудиторных занятиях вновь было организовано обсуждение полученных результатов. Так в течение года выстраивались очные и заочные занятия с учителями.

В конце года было проведено повторное анкетирование. Если в начале года слушатели курсов определяли учебное сотрудничество лишь как умение бесконфликтно общаться, то при повторном анкетировании практически все учителя определили обучение учебному сотрудничеству как обучение детей способу обнаружения и координации разных точек зрения. Среди профессиональных качеств слушатели курсов отметили такое качество, как умение организовывать совместную деятельность учащихся и управлять этой деятельностью с учетом поставленных целей.

Кроме анкетирования была вновь проведена диагностика основных метапредметных образовательных результатов по авторской методике Е.В. Чудиновой. Но провели ее не с учителями, а с учащимися IV классов, в которых они работали. На основе полученных результатов были обнаружены различия между экспериментальной и контрольной группами учащихся (рис. 2). Полученное эмпирическое значение критерия Стьюдента  $t(14,9)$  находится в зоне значимости.

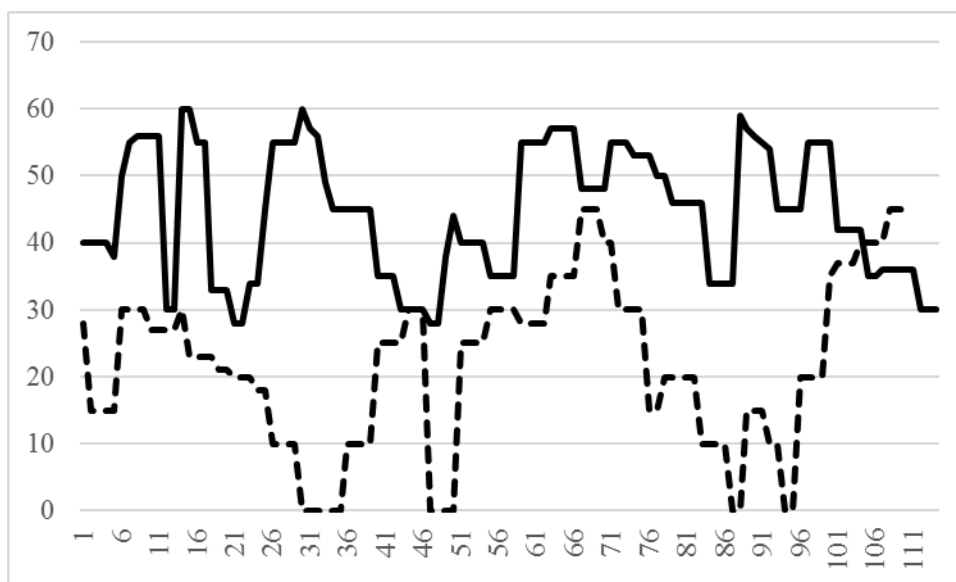


Рис. 2. Результаты диагностики умения осуществлять учебное сотрудничество четвероклассников из экспериментальных и контрольных групп: — — — — — экспериментальная группа; - - - - - контрольная группа

Итак, итоговая диагностика показала, что в классах, где работали учителя экспериментальной группы, ученики продемонстрировали умение осуществлять учебное сотрудничество лучше, чем в контрольной группе. Интересным также оказалось сравнение результатов учителей и учащихся экспериментальной группы, полученных при использовании одной и той же методики. Для сравнения была взята выборка 10 групп учащихся III и IV классов и 10 педагогов, работающих в этих классах (рис. 3).

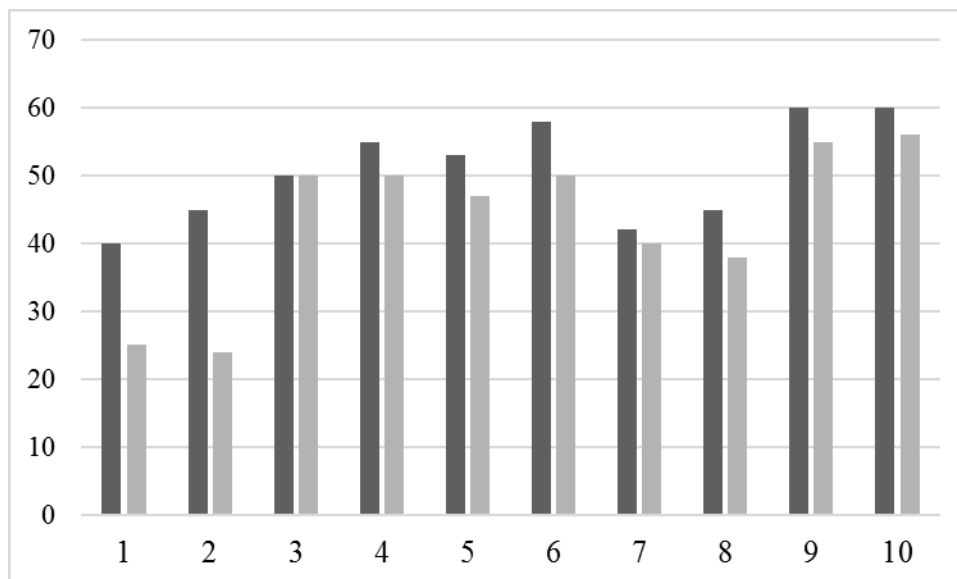


Рис. 3. Результаты экспериментальных групп учеников и группы учителей по показателю «умение осуществлять учебное сотрудничество»:

■ – учителя; □ – ученики

На диаграмме видно, что показатель учебного сотрудничества у групп учащихся III и IV классов, полученный в конце учебного года, мало отличается от результатов учителей, полученных в начале учебного года. Полученное эмпирическое значение критерия Манна–Уитни  $U_{\text{эмп}}(29)$  находится в зоне незначимости. В одном из десяти классов учащиеся даже поднялись до уровня своего учителя. Однако в двух классах показатель учебного сотрудничества оказался заметно ниже, чем у педагогов. Это объясняется тем, что учителя, с их слов, до курсов мало использовали групповую форму обучения, так как испытывали сложности из-за отсутствия дисциплины на уроке при выборе этой формы. Кроме того, групповая работа занимает слишком много времени на уроке, и поэтому некоторые учителя не считали ее эффективной. А для получения образовательного результата более высокого уровня необходимо целенаправленно выстраивать учебное сотрудничество на протяжении всего начального обучения.

При обсуждении результатов диагностики педагоги отмечали, что во время групповой работы учащиеся вели себя по-разному. Некоторые группы работали слаженно, дружно, общались друг с другом спокойно, некоторые были возбуждены, говорили на повышенных тонах, порой ссорились. Тем не менее, было замечено, что даже при хорошей дисциплине была зафиксирована низкая результативность содержательного взаимодействия, т. е. участники групповой работы в полной мере не решили поставленную задачу. Таким образом, педагоги пришли к выводу о том, что дружественный тон общения необходим для взаимного обучения, но не достаточен. А определение учебного сотрудничества как «умение общаться» является неполным и требует уточнения.

Вышеизложенное говорит о том, что за время занятий на курсах повышения квалификации помимо знаний о конструктивных способах взаимодействия с людьми при решении задач

педагоги приобрели способность грамотно выстраивать продуктивное взаимодействие как с коллегами, так и с учениками.

### Выводы

Требования, предъявляемые новым образовательным стандартом начального общего образования и профессиональным стандартом педагога, достаточно высоки и ожидают новых взаимоотношений взрослого с ребенком, основанных на формах делового сотрудничества. Для того чтобы учителя могли формировать компетенции у младших школьников, необходимо, чтобы педагог сам обладал этими компетенциями.

В рамках проведенного исследования доказано, что тип взаимодействия, основанный на принципах учебного сотрудничества, способствует развитию компетенций учителей начальных классов. Показан принцип разработки конструктивных задач. Доказана эффективность использования этих задач в развитии компетенций учителя в рамках дополнительного профессионального образования.

### Благодарности

Автор благодарит за идею проведения диагностики учителей, обучающихся на курсах, и их учеников доктора педагогических наук, профессора, директора института дополнительного образования ГАОУ ВО МГПУ М.М. Шалашову.

За помощь в организации исследования особую благодарность адресует директору ГБОУ «Школа № 773 «Центр образования «Печатники»» А.С. Соловьеву, директору ОАНО «Лидеры» Т.В. Христофоровой и заместителю директора по инновационной работе и тьюторскому сопровождению ОАНО «Лидеры» кандидату философских наук, доценту кафедры философии образования и науки АПКИППРО Л.В. Абросимовой.

За помощь в сборе и обработке экспериментальных данных благодарит студентов IV курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика начального образования») факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ.

### Литература

1. Гуружанов В.А., Санина С.П. Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 121–132. doi:10.17759/pse.2015200313.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44). С. 125–139.
4. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43–53.
5. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 11–31.
6. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с. [Электронный ресурс]// Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234> (дата обращения: 04.01.2016).

7. Хасан Б.И. Содержательный конфликт – условие учебной деятельности и механизм ее развития // Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Красноярск: Изд-во КГУ, 1990. С. 22–27.
8. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.
9. Экспресс-диагностика основных образовательных результатов в начальной и основной школе / Чудинова Е.В., Санина С.П. М.: Изд-во «Авторский клуб», 2016. 60 с.

## Development of Primary School Teacher's Competences in the Process of Solving Professional Tasks

**Sanina S.P.,**

*PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, saninasp@mgppu.ru*

---

This article deals with the problem of development of primary school teacher's professional competences in the sphere of organization and formation elementary school pupils' skills of educational cooperation. The article provides results of the research, which is directed at the study of teachers' notions of productive methods of teacher and pupil collaboration and at development of elementary school teachers' professional competences. The certain hypothesis is put to a test: a manner of cooperation, based on educational collaboration principles, contributes to development of primary school teacher's competences. The principle of educational professional goals, considered constructive, development is shown. An instance of a task is exemplified: the task targets the study of effective cooperation methods between teacher and pupils and allows organization of a productive way of cooperation between students. The effectiveness of professional tasks usage in development of teachers' competences within the confines of professional education is proven.

**Keywords:** professional standards, professional activities, teacher, competence, skill improvement, elementary school, educational cooperation, joint activity, a professional task

---

### Acknowledgements

The author is grateful to Prof. M.M. Shalashova, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of additional education (MSPU) for the idea of diagnosing teachers and their students of the ; for assistance in organizing research special thanks to the Director of "School № 773" Education Center " Pechatniki" A. Solovyov, director OANO "Leaders" T.V. Khristoforova and deputy director for innovative work and tutor support "Leaders"; Ph.D., Associate Professor of Philosophy of Education and Science APKiPPRO L.V. Abrosimova; for assistance in the collection and processing of the experimental data students of IV course of training direction 44.03.02 "Psycho-pedagogical education" (profile "Psychology and Pedagogy of primary education") of the Educational Psychology Department , Moscow State University of Psychology & Education.

## References

1. Guruzhapov V.A., Sanina S.P. Vvedenie studentov issledovatel'skoi magistratury v problemy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti v osnovnoi shkole (na materiale estestvennonauchnykh distsiplin) [Introduction of Research Master Students in the Problems of the Organization of Learning Activities in the Secondary School (Based on the Natural Sciences)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 121–132. doi:10.17759/pse.2015200313. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Asmolov A.G. (ed.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design a universal educational activities in elementary school, from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
3. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly [Psychological and pedagogical training of teachers for the new school]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2010, no. 5-6 (43-44). 1, pp. 62-68. (In Russ., Abstr. in Engl.)
4. Polivanova N.I., Rivina I.V. Printsipy i formy organizatsii sovместnoi uchebnoi deyatel'nosti [Principles and forms of organization of joint training activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 2, pp. 43-53.
5. Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 11–31. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic developmental psychology of education: the activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU* [Digital Library MGPPU]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234> (Accessed 04.01.2016).
7. Khasan B.I. Soderzhatel'nyi konflikt – uslovie uchebnoi deyatel'nosti i mekhanizm ee razvitiya [Meaningful conflict - a condition of educational activity and the mechanism of its development]. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvivayushchego obucheniya* [Current state and prospects of developing training]. Krasnoyarsk: Publ. KGU, 1990. pp. 22–27.
8. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of Learning Autonomy by the Means of School Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 4, pp. 77–90.
9. Chudinova E.V. (ed.) Ekspress-diagnostika osnovnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov nachal'noi i osnovnoi shkole [Express-diagnostics of the main educational outcomes in primary and basic school]. Moscow: Publ. «Author's Club», 2016. 60 p.

## Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения

Марков Д.О.,

аспирант кафедры психологии управления факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, do.markov@gmail.com

Представлен теоретический обзор как отечественных (Т.О. Гордеева, А.Г. Бугрименко, О.А. Чаденкова и др.), так и зарубежных (Р. Райан и Э. Дэси, А. Эллиот и Х. Макгрегор и др.) подходов, классификаций и исследований мотивации учебно-профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется социально-психологическим характеристикам данной мотивации: внешней обусловленности ее структурных компонентов, в том числе и мотивации достижения, механизмам ее формирования в изменяющихся условиях социальной среды, а также характеру взаимосвязей социально-психологических характеристик личности, в особенности процессов социально-психологической адаптации, с параметрами ее мотивационной сферы. В статье рассматриваются исследования влияния как внешней учебной среды (М. Бокартц и др.), так и внутренних установок личности (К. Двэк, А. Бандура) на становление и развитие мотивации обучения. Описываются исследования динамики мотивации учебно-профессиональной деятельности на различных этапах образовательного процесса.

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная деятельность, мотивация учебно-профессиональной деятельности, социально-психологические аспекты, социально-психологические характеристики личности, мотивационная среда.

### Для цитаты:

Марков Д.О. Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 50–61 doi: 10.17759/psyedu.2016080406

### For citation:

Markov D.O. Social-Psychological Aspects of Professional Learning Motivation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 50–61 doi: 10.17759/psyedu.2016080406. (In Russ., abstr. in Engl.)

Вследствие непрерывного обновления образовательных стандартов изменяются и требования к выпускникам. Сегодня недостаточно лишь располагать определенным багажом профессиональных знаний – не менее важно также стремиться к постоянному его обновлению.

Мы рассмотрим подходы и исследования мотивации учебно-профессиональной деятельности в работах как отечественных (Т.О. Гордеева, А.Г. Бугрименко, О.А. Чаденкова и др.), так и зарубежных (Р. Райан и Э. Деси, К. Двэк и др.) ученых, а также исследования мотивационной среды (М. Бокартц и др.). Особое внимание уделим социально-психологическим аспектам данной мотивации: внешней обусловленности ее структурных элементов, в том числе и мотивации достижения, механизмам формирования мотивации в изменяющихся условиях социальной среды, особенностям взаимосвязи социально-психологических характеристик индивида, например социально-психологической адаптации, со свойствами его мотивации.

Под учебно-профессиональной мотивацией понимают систему мотивов, приоритетов и намерений, которыми обусловлена активная учебная деятельность, предпринимаемые шаги для повышения компетентности в определенной сфере (В.А. Якунин [16], Е.П. Ильин [7] и др.).

Значительный вклад в изучение феномена мотивации внесли Р. Райан и Э. Деси, разработавшие теорию самодетерминации. К внутренним источникам мотивации авторы отнесли познавательную активность, заинтересованность, а внешние условия ее формирования связали со стремлением достигнуть конкретных результатов. Основу внутренней мотивации составляют три базовые потребности: в самодетерминации, в компетентности, а также во взаимосвязи с другими людьми. Потребность в самодетерминации подразумевает стремление человека понять себя, мотивы собственных поступков. Желание чувствовать свою осведомленность, профессионализм в отношении чего-либо выражается в потребности быть компетентным. Потребность во взаимосвязи подразумевает стремление устанавливать близкие и доверительные отношения с другими, чувствовать себя принятым. Также важную роль в данном контексте играет профессиональный мотив достижения, под которым понимается образ качества значимой профессиональной деятельности, причем центральным критерием здесь является профессиональная самооценка. В результате удовлетворения потребностей в компетентности и самодетерминации формируется внутренняя мотивация [22].

На данный момент теория самодетерминации включает в себя пять подтеорий, в том числе и теорию когнитивной оценки, в рамках которой большое внимание уделяется изучению влияния социальной среды и внешних обстоятельств на внутреннюю мотивацию индивида [24]. В соответствии с этой теорией особенности формирования мотивации, в том числе и учебно-профессиональной деятельности, обусловлены, в первую очередь, стремлением быть значимым в глазах окружающих людей.

Рассмотрим некоторые отечественные исследования мотивации учебно-профессиональной деятельности. К числу основных компонентов внутренней мотивации Т.О. Гордеева отнесла такие элементы, как мотивы познания, достижения и саморазвития. К познавательным можно отнести мотивы, характеризующиеся стремлением к получению новых знаний, увлеченностью непосредственно учебной деятельностью. В основе мотивов достижения лежит устремленность индивида довести начатое до конца, добившись тем самым успехов в немаловажной для него сфере деятельности. И, наконец, мотивы саморазвития сосредоточены на изменении себя в



лучшую сторону путем получения новых знаний, совершенствования уже имеющихся навыков и т. д. [6]

Соотношение внутренней и внешней мотивации обучающегося во многом определяет особенности его учебно-профессиональной деятельности. В исследованиях А.Г. Бугрименко было выявлено, что преобладание той или иной группы мотивов у студентов оказывает значительное влияние на особенности их обучения. Для обучающихся с выраженной внутренней мотивацией характерны высокий уровень учебной активности, вовлеченность в образовательный процесс. Для обучающихся, которые в большей степени ориентированы на внешнее, характерна меньшая произвольность в отношении собственного обучения, меньшая погруженность в учебный процесс, поскольку данная мотивация определяется внешними по отношению к учебной деятельности обстоятельствами [5].

В структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности О.А. Чаденковой было выделено пять факторов, выступающих движущими силами при обучении. Понимание мотива заслуги во многом соответствует понятию мотивации достижения, поскольку центральным критерием здесь выступает стремление разрешить актуальные задачи, однако стоит отметить, что индивид стремится использовать лишь те стратегии поведения, которые не противоречат его личным приоритетам. Мотив переживаний выражается в том, что для человека более привлекательна та деятельность, выполнение которой сопровождается психологическим комфортом. Мотив общения связан с особенностями коммуникации с окружением при осуществлении учебно-профессиональной деятельности. Волевой мотив взаимосвязан с внутренними ценностными ориентирами индивида, в соответствии с которыми им контролируется осуществление тех или иных учебных действий. Познавательный мотив, являясь врожденной характеристикой, обеспечивает стремление к расширению кругозора, получению новой информации [15].

Как видно из вышеописанных концепций, немаловажную роль в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности играет мотив достижения (Т.О. Гордеева, О.А. Чаденкова и др.). Более того, во многих исследованиях при описании механизмов формирования данной мотивации говорится о ее социальной природе (К. Левин [9], Д. Макклелланд [10], Х. Хекхаузен [14] и др.).

В зарубежных исследованиях мотивация достижения изучается, главным образом, в рамках когнитивного подхода, где описаны особенности процессов целеполагания, выбора определенной линии поведения (имплицитные теории способностей К. Двэк, теория самоэффективности А. Бандуры и др.).

Рассмотрим некоторые из этих теорий.

Особенности влияния имплицитных представлений на механизмы целеполагания изучались Кэрол Двэк (Carol Dweck) и ее коллегами. Особое внимание было уделено представлениям об изменчивости личностных особенностей, в том числе интеллекта. Было

выявлено, что восприятие интеллекта как гибкого или же неизменного свойства оказывает влияние на особенности целеполагания. Люди, в чьем понимании интеллект является устойчивой характеристикой, склонны рассматривать возникающие задачи как возможность проверить свои способности; более того, для них характерно ставить перед собой цели, выполнение которых поспособствовало бы одобрению со стороны окружающих. Те же, в чьем понимании данное свойство подлежит улучшению, стремятся выбирать такие задачи, в ходе разрешения которых они смогли бы развить свои способности, а также получить новый опыт [17].

В контексте социально-когнитивного подхода Альберта Бандуры очень важно понятие самоэффективности, представляющей собой уверенность человека в том, что ему под силу достижение определенной цели; от этого фактора во многом зависит характер и эффективность предпринимаемых действий для разрешения задачи. К основным источникам самоэффективности А. Бандура отнес: субъективный опыт; полученный путем наблюдения социальный опыт; убеждения, высказываемые окружающими; состояние индивида [2].

Последнее время в зарубежной психологии популярна концепция, предложенная А. Эллиотом и Х. Макгрегором, в которой описываются четыре разнонаправленные ориентации на достижение цели [21]. Один из двух основных конструктов данной теории связан с компетентностью (Mastery), с развитием имеющихся навыков и компетенций, в то время как второй (Performance) заключается в стремлении превзойти других, выглядеть профессионалом в глазах окружающих. Каждая из этих подструктур характеризуется двумя ориентациями: направленностью на достижение успеха, а также сосредоточенностью на избегании [18].

При изучении феномена мотивации учебно-профессиональной деятельности в социально-психологическом контексте также важно остановиться на понятии «мотивационная среда». Под ней понимаются внешние условия (требования, возможности и ожидания), воздействующие на мотивацию обучения.

Е.С. Поповой в статье «Исследование социальных аспектов формирования мотивации к образованию у молодежи: от теоретических подходов к операционализации» были проанализированы труды Моник Бокартц [13; с.73].

На основе своего педагогического и исследовательского опыта М. Бокартц сформулировала восемь следующих положений о среде, благоприятной для развития учебной мотивации.

1. Мотивация обучения подразумевает под собой совокупность определенных установок и убеждений по поводу учебно-профессиональной деятельности. От характера данных представлений и будет зависеть отношение студента к осуществляемой учебной деятельности, эффективность предпринимаемых им шагов. Поэтому очень важно формирование и поддержание позитивной учебной мотивации.

2. Негативная мотивация отрицательно сказывается на процессе обучения. Если в результате негативного опыта у обучающегося закрепляется мнение о собственной неуспешности,

то в дальнейшем при возникновении трудных задач его внимание не будет целиком сосредоточено на их разрешении, поскольку он будет испытывать тревогу, думая о собственных неудачах.

3. При формировании благоприятной для обучения мотивации необходима осторожность. Обучающиеся с ярко выраженной познавательной активностью в меньшей степени, чем другие ученики, нуждаются в одобрении и других стимулах; важно поддерживать их интерес.

4. Психологические особенности обучающихся должны играть важную роль при постановке учебных задач, поскольку имеется существенная разница между теми, для кого характерно получение одобрения, похвалы, и теми, кто больше сосредоточен на приобретении новых знаний и навыков.

5. Мнение обучающегося об усилиях, предпринятых ради выполнения какой-либо задачи, будет влиять на оценку им конечного результата. Если он чувствует, что ход его учебно-профессиональной деятельности контролируется, в первую очередь, им самим, он будет предпринимать дальнейшие попытки, несмотря на предшествующие неудачи.

6. Обучающийся, выполнив определенную задачу, будет рассчитывать на обратную связь. Поэтому совместное планирование деятельности, а также анализ ее результатов целесообразно рассматривать как один из возможных вариантов формирования мотивации.

7. Сила воли выступает немаловажной характеристикой в вопросе о прилагаемых усилиях к достижению цели.

8. Важную роль в процессе обучения играют личные цели студента. Учебный процесс будет проходить для ученика легче при отсутствии противоречий между личными приоритетами и задачами обучения.

В результате ряда зарубежных исследований (Ramsden, 1992; Dart и др., 1999; Lublin, 2003) было установлено, что восприятие обучающимися учебной среды (например, объема работы, особенностей преподавания, обратной связи и задач обучения) во многом определяет характеристики их учебно-профессиональной деятельности [21]. Более того, в ходе исследований восприятия образовательной среды учащимися средней школы было установлено, что ощущение учениками собственной автономии в контексте обучения влияет на выбор ими тех или иных учебных стратегий [21].

В течение последних десятилетий активно проводятся, особенно в русле теории самодетерминации, исследования влияния различных внешних поощрений (вербальных, материальных) на внутреннюю мотивацию [19].

Согласно ранее упомянутой теории когнитивной оценки, вербальные поощрения, воздействуя на чувство компетентности, могут способствовать развитию внутренней мотивации, однако возможно и обратное [23]. Результаты недавних исследований (Domenech и Gómez, 2014; Jurik и др.) подтвердили влияние особенностей вербальной коммуникации между

преподавателями и обучающимися как на мотивацию студентов, так и на образовательный процесс в целом [20]. Обстоятельства и общий контекст ситуации, в которой происходит такое поощрение, будут выступать определяющими факторами воздействия на учебную мотивацию индивида, в то время как само поощрение будет выполнять в первую очередь информационную или же контролирующую функцию [23].

В то же время результаты проведенных исследований лишь свидетельствуют о наличии определенного эффекта воздействия поощрений на внутреннюю мотивацию учебно-профессиональной деятельности, не давая однозначного ответа на вопрос о специфике взаимосвязей данных переменных [19].

Таким образом, данное направление остается предельно важным, поскольку оптимизация мотивационной среды может положительно повлиять на внутреннюю мотивацию обучающихся, повысив эффективность их учебно-профессиональной деятельности.

В исследованиях, связанных с обучением квалифицированных специалистов, проблема социально-психологической адаптации очень актуальна. Высокий уровень социально-психологической адаптации обеспечивает более благоприятное протекание процесса социализации, эффективное задействование своих возможностей, умений, а также коммуникативных способностей при взаимодействии с окружающими в ходе учебно-профессиональной деятельности.

Многие ученые говорят о связи между особенностями мотивации и процессами социально-психологической адаптации, о ее влиянии на мотивацию учебно-профессиональной деятельности (А.В. Петровский [12], Б.С. Братусь [4], Р.Р. Бибрих [3] и др.). Учебно-профессиональная деятельность подразумевает не только получение определенных знаний, навыков и умений, но и приобретение обучающимися ценностей и моделей поведения, регулирующих общественную жизнь. От особенностей адаптации будет зависеть успешность приспособления индивида с его приоритетами, ценностями и убеждениями к изменяющимся социальным условиям.

Более того, процесс социально-психологической адаптации в вузе подразумевает психологическую погруженность в образовательный процесс, а также активизацию потенциала личности в условиях учебно-профессиональной деятельности и ее психологический комфорт. Также исследователи утверждают, что для успевающих студентов характерно положительно оценивать собственную эффективность и чувствовать общую удовлетворенность выбранной профессией [8, с. 79].

Д.А. Меламед в результате своего исследования пришел к выводу, что свойства мотивации учебно-профессиональной деятельности студента во многом определяются особенностями того или иного этапа его социально-психологического развития в контексте обучения в вузе. Характеристики учебной мотивации обучающегося во многом связаны с его неформальным статусом в студенческой группе, а также с особенностями этой группы. Более того, в данном исследовании профессионально ориентированные составляющие мотивации учебно-

профессиональной деятельности оказались наиболее сильно проявлены в мотивационном профиле обучающихся I и IV курсов. Тем не менее, учебная мотивация первокурсников, в отличие от мотивации студентов IV курса, в большей степени обусловлена эмоциональными факторами, являясь нередко противоречивой. Низкий уровень мотивации учебно-профессиональной деятельности, для которого характерно преобладание внешних мотивов, чаще наблюдался у студентов III курса [11].

Стоит также отметить, что в результате ряда исследований было выявлено, что учебная мотивация связана с такими характеристиками, как индивидуально-личностные свойства обучающихся, их активность, интеллектуальные особенности, проявление креативности при выполнении учебных задач и т. д. [1, с. 44].

В ходе образовательного процесса мотивация может как развиваться в результате интернализации новых учебных целей, эффективного взаимодействия с окружением, так и, наоборот, ослабевать. Стоит помнить, что в различной степени мотивированные субъекты способны проявлять схожую учебную активность, результаты которой, тем не менее, будут отличаться.

На основании проведенного теоретического анализа мы можем констатировать следующее.

Во-первых, в основе множества классификаций мотивов учебно-профессиональной деятельности лежит четкое разделение на внутренние и внешние мотивы.

Во-вторых, существует взаимосвязь между мотивацией учебно-профессиональной деятельности и процессами социально-психологической адаптации: от особенностей приспособительности индивида во многом будет зависеть характер его профессионального становления.

В-третьих, имеет место связь мотивации и с другими индивидуально-личностными характеристиками обучающихся, в том числе с их установками, представлениями о себе и ценностными ориентациями.

В-четвертых, особенности социальной среды оказывают существенное воздействие на внутреннюю мотивацию учебно-профессиональной деятельности, влияя таким образом на общий характер этой деятельности. Кроме того, на разных этапах учебно-профессиональной деятельности у обучающихся прослеживаются различия в иерархии учебных мотивов.

Принимая во внимание то обстоятельство, что проблематика мотивации учебно-профессиональной деятельности исследовалась в рамках множества подходов, теорий и продолжает оставаться актуальной, а также высоко оценивая работу отечественных и зарубежных исследователей, полученные ими выводы, важно обозначить, что изучение мотивации в социально-психологическом контексте является существенным вопросом, требующим дальнейшего исследования.

## Литература

1. Анонова С.И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2015. № 5. С. 43–48.
2. Бандура А. Теория социального научения: Пер. с англ./ Под ред. Н.Н. Чубарь. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1987. № 2. С. 20–31.
4. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М.: Знание, 1977. 64 с.
5. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2006. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2006/n4/Bugrimenko.shtml> (дата обращения: 24.06.2016).
6. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы и условия развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 46 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 508 с.
8. Киселева Н.С. К вопросу о влиянии социально-психологической адаптации в вузе на учебно-профессиональную мотивацию студентов // Материалы XIV международной научной конференции «Царскосельские чтения»: В 3 т. Т. 3. (г. Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2010 г.). СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. С. 77–81.
9. Левин К. Динамическая психология / Пер. с нем. и англ. Е. Патяевой, Д. Леонтьева. М.: Смысл, 2001. 576 с.
10. Макклелланд Д. Мотивация человека / Пер. с англ. А. Богачева, З. Замчук, Е. Трифионовой, Е. Трофимова, Е. Ильина. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
11. Меламед Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n2/41673.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41673.shtml) (дата обращения: 24.06.2016).
12. Петровский А.В. Общая психология. М.: Просвещение, 1976. 479 с.
13. Попова Е.С. Исследование социальных аспектов формирования мотивации к образованию у молодежи: от теоретических подходов к операционализации // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 69–82.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Пер. с нем. С. Дмитриева, Д. Леонтьева, Е. Патяевой, С. Шапкина, А. Шапкиной. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 864 с.
15. Чаденкова О.А. Опросник мотивации учебной деятельности студентов: руководство по применению. Самара: Самар. гуманитар. акад., 2004. 36 с.
16. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М.: Логос, 1994. 155 с.
17. Dweck C. Mindsets: developing talent through a growth mindset [Электронный ресурс] // USOC Olympic Coach E-Magazine. 2009. URL: <http://assets.ngin.com/attachments/document/0005/2397/Mindsets.pdf> (дата обращения: 18.01.2016).
18. Elliot A.J., McGregor H.A. A 2x2 Achievement goal framework [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. № 80 (3). URL:

- [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001\\_ElliotMcGregor.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_ElliotMcGregor.pdf) (дата обращения: 27.06.2016). doi:10.1037/0022-3514.80.3.501.
19. Jovanovic D., Matejevic M. Relationship between rewards and intrinsic motivation for learning – researches review [Электронный ресурс] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 149. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814050009> (дата обращения: 27.06.2016). doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.287.
  20. Panisoara G. et al. The influence of reasons approving on student motivation for learning [Электронный ресурс] // Proceedings of the 7th World Conference on Educational Sciences (Greece, Athens, 05-07 February 2015). URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043839> (дата обращения: 27.06.2016). doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.382.
  21. Poondej C., Lerdpornkulrat T. Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning [Электронный ресурс] // Kasetsart Journal of Social Sciences. 2016. № 37 (2). URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452315116300091> (дата обращения: 27.06.2016). doi:10.1016/j.kjss.2015.01.001.
  22. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions [Электронный ресурс] // Contemporary Educational Psychology. 2000. № 25. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf) (дата обращения: 27.06.2016). doi:10.1006/ceps.1999.1020.
  23. Ryan R.M., Deci E.L., Koestner R. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again // Review of Educational Research. 2001. Vol. 71 (1). P. 1-27. doi:10.3102/00346543071001001.
  24. Stirling D. Motivation in education [Электронный ресурс] // Learning Development Institute. 2014. URL: [http://www.learndev.org/dl/Stirling\\_MotEdu.pdf](http://www.learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf) (дата обращения: 26.06.2016).

## Social-Psychological Aspects of Professional Learning Motivation

**Markov D.O.,**

*PhD Student, Chair of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, do.markov@gmail.com*

---

The article contains a theoretical review of both Russian (T.O. Gordeeva A.G. Bugrimenko, O.A. Tchadenkova etc.) and foreign (R. Ryan, and E. Dasy, A. Elliot and H. Makgregor, etc) approaches, classifications and researches of motivation of educational-professional activity, and special attention is paid to the socially-psychological features of this motivation: external conditionality of structural components, including achievement motivation, the mechanism of its formation in changing conditions

of social environment, as well as nature of correlation of socially-psychological features of personality, in particular, processes of its socially-psychological adaptation, with characteristics of its motivational sphere. The article considers researches of external educational environment, (M. Bokarts, etc.) and inner personality settings (K. Dvak, A. Bandura) on becoming and development of motivation training are considered. Also there are researches of dynamics of motivation of educational-professional activity on various phases of educational process are described.

**Keywords:** professional learning activities, professional learning motivation, social-psychological aspects, social-psychological characteristics of personality, motivational environment.

## References

1. Anonova S.I. O sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii obuchayushchikhsya v vuze [About the social-psychological adaptation of students in high school]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Messenger of the Buryat State University], 2015, no. 5, pp. 43–48. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya [Social learning theory]. Chubar' N.N. (eds.). Saint-Petersburg: Evraziya, 2000. 320 p. (In Russ.).
3. Bibrikh R.R., Vasil'ev I.A. Osobennosti motivatsii i tseleobrazovaniya v uchebnoi deyatel'nosti studentov mladshikh kursov [Features of motivation and goal formation in educational activities undergraduate students]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya* [Messenger of MGU. Series 14. Psychology], 1987, no. 2, pp. 20-31.
4. Bratus' B.S. Psikhologicheskie aspekty нравstvennogo razvitiya lichnosti [Psychological aspects of moral development of personality]. Moscow: Znanie, 1977. 64 p.
5. Bugrimenko A.G. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya u studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyi resurs] [Internal and external learning motivation of students in pedagogical high school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)], 2006, no. 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2006/n4/Bugrimenko.shtml> (Accessed 24.06.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy i usloviya razvitiya. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Motivation of educational activity of pupils and students: the structure, mechanisms and circumstances of development. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 46 p.
7. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 508 p.
8. Kiseleva N.S. K voprosu o vliyani sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii v vuze na uchebno-professional'nuyu motivatsiyu studentov [About the impact of social-psychological adaptation in high school on educational and professional motivation of students]. Materialy XIV mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Tsarskosel'skie chteniya»: T. 3. (g. Sankt-Peterburg, 20-21 aprelya 2010 g.) [Proceedings of the Fourteenth International Scientific Conference "Readings of Tsarskoe Selo": T. 3.]. Saint-Petersburg: Publ. LGU im. A.S. Pushkina, 2010, pp. 77–81.



9. Levin K. *Dinamicheskaya psikhologiya* [Dynamic psychology]. Moscow: Smysl, 2001. 576 p. (In Russ.).
10. Makklelland D. *Motivatsiya cheloveka* [Human motivation]. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 672 p. (In Russ.).
11. Melamed D.A. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti uchebno-professional'noi motivatsii studentov [Elektronnyi resurs] [Social-psychological characteristics of educational and professional motivation of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)], 2011, no. 2. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n2/41673.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41673.shtml) (Accessed 24.06.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Petrovskii A.V. *Obshchaya psikhologiya* [General psychology]. Moscow: Prosveshchenie, 1976. 479 p.
13. Popova E.S. Issledovanie sotsial'nykh aspektov formirovaniya motivatsii k obrazovaniyu u molodezhi: ot teoreticheskikh podkhodov k operatsionalizatsii [The study of social aspects of becoming of motivation to learn of young people: from the theoretical approaches to the operationalization]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 2012, no. 4, pp. 69–82.
14. Khekkhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatelnost'* [Motivation and activity]. Saint-Petersburg: Piter; Moscow: Smysl, 2003. 864 p. (In Russ.).
15. Chadenkova O.A. *Oprosnik motivatsii uchebnoi deyatelnosti studentov: rukovodstvo po primeneniyu* [Questionnaire of educational motivation of students: Application Guide]. Samara: Publ. Samar. gumanitar. akad., 2004. 36 p.
16. Yakunin V.A. *Psikhologiya uchebnoi deyatelnosti studentov* [Psychology of educational activity of students]. Moscow: Logos, 1994. 155 p.
17. Dweck C. *Mindsets: Developing Talent Through A Growth Mindset* [Elektronnyi resurs]. *USOC Olympic Coach E-Magazine*, 2009. Available at: <http://assets.ngin.com/attachments/document/0005/2397/Mindsets.pdf> (Accessed 18.01.2016).
18. Elliot A.J., McGregor H.A. A 2x2 Achievement Goal Framework [Elektronnyi resurs]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, no. 80 (3). Available at: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001\\_ElliotMcGregor.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_ElliotMcGregor.pdf) (Accessed 27.06.2016). doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
19. Jovanovic D., Matejevic M. Relationship between Rewards and Intrinsic Motivation for Learning – Researches Review [Elektronnyi resurs]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 149. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814050009> (Accessed 27.06.2016). doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.287
20. Panisoara G. et al. The Influence of Reasons Approving on Student Motivation for Learning [Elektronnyi resurs]. *Proceedings of the 7th World Conference on Educational Sciences* (Greece, Athens, 05-07 February 2015). Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043839> (Accessed 27.06.2016). doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.382
21. Poondej C., Lerdpornkulrat T. Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning [Elektronnyi resurs]. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 2016, no. 37 (2). Available at:

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452315116300091> (Accessed 27.06.2016).  
doi:10.1016/j.kjss.2015.01.001
22. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions [Elektronnyi resurs]. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, no. 25. Available at: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf) (Accessed 27.06.2016). doi:10.1006/ceps.1999.1020
  23. Ryan R.M., Deci E.L., Koestner R. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 2001. Vol. 71 (1), pp. 1-27. doi:10.3102/00346543071001001
  24. Stirling D. Motivation in Education [Elektronnyi resurs]. *Learning Development Institute*, 2014. Available at: [http://www.learndev.org/dl/Stirling\\_MotEdu.pdf](http://www.learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf) (Accessed 26.06.2016).

## Связь особенностей рефлексивно-феноменологических суждений с развитием рефлексивности у студентов магистратуры

**Ниязбаева Н.Н.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, Костанай, Казахстан, niyaz\_nn@mail.ru*

Представлены основные результаты исследования уровня рефлексивности и типа рефлексивно-феноменологического суждения выпускников магистратуры. Проверялась гипотеза, согласно которой выраженный, аргументированный тип рефлексивно-феноменологических суждений связан с высокой рефлексивностью студентов магистратуры как будущих преподавателей вуза. В исследовании приняли участие 62 магистранта научного и педагогического направления второго года обучения различных специальностей многопрофильного университета. Доказано, что рефлексивность имеет положительную связь со способностью студента рассуждать, а рефлексивность как свойство личности обуславливает более устойчивое формирование способности студента вдумчиво, сознательно, аргументированно представлять учебную информацию. Высокая рефлексивность, способность к субъективно выраженному развернутому аргументированному суждению помогает будущим преподавателям вуза проявлять независимую позицию, развивать умение вербально оформлять свои переживания, связанные с погружением в проблемы профессиональной реальности.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивно-феноменологические суждения, уровень рефлексивности, профессиональная компетентность, выпускники магистратуры, будущие преподаватели вуза.

### Для цитаты:

*Ниязбаева Н.Н.* Связь особенностей рефлексивно-феноменологических суждений с развитием рефлексивности у студентов магистратуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 62–70 doi: 10.17759/psyedu.2016080407

### For citation:

Niyazbaeva N.N. Connection of Features of Reflective-Phenomenological Assessment with the Development of Reflectivity at Master's Students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 62–70 doi: 10.17759/psyedu.2016080407. (In Russ., abstr. in Engl.)

Рефлексивно-феноменологический характер суждения будущего преподавателя вуза характеризуют его способность быть чувствительным к проблемам профессиональной реальности, отчетливое понимание последствий своих действий, умение описывать свои переживания как интенсивный опыт жизни, способность воплощать в практику преподавания глубинные смыслы образования, фундаментальные образовательные ценности [2; 3; 4].

Рефлексия является системообразующим фактором профессионального развития будущего преподавателя вуза и характеризуется совокупностью способностей, способов, стратегий, тактических приемов, обеспечивающих осознание и преодоление стереотипов личностного опыта

и деятельности путем их переосмысления, выдвижения и воплощения новых идей, возникающих в процессе решения профессиональных задач [1; 2; 5; 7; 8; 9; 10].

Рефлексивное суждение – это самостоятельное, ответственное, вдумчивое, аргументированное размышление человека. Рефлексивное суждение выражает индивидуальные впечатления, позиции всегда субъективно. Рефлексивное суждение – это философствование в своей «наивной» форме, где рефлексия сталкивается с опытом человека и способностью описать его. В профессиональной деятельности рефлексивно-феноменологическое суждение – это форма размышления; суждение, основанное на вербальном обозначении четко выраженной профессиональной позиции, субъективной оценке, переживаниях явлений профессиональной действительности.

Рефлексивность как свойство личности и рефлексивно-феноменологическое суждение являются профессионально значимыми для будущих преподавателей вуза; их наличие характеризуют способность быть чувствительными к проблемам профессиональной реальности, отчетливое понимание последствий своих действий, умение описывать свои переживания как интенсивный опыт жизни, способность воплощать в практику преподавания глубинные смыслы образования, фундаментальные образовательные ценности [1; 2].

Развитие рефлексивности и формирование способности к рефлексивно-феноменологическому суждению актуализируют больший акцент на психологической подготовке будущих преподавателей вуза (и не только в рамках изучения психологических дисциплин), что позволяет подготовить учителя как рефлексивного практика [8; 9] с развитой готовностью к мысли [4].

В качестве гипотезы нами выдвинуто предположение, что тип рефлексивно-феноменологического суждения студента связан с уровнем рефлексивности как свойства личности, а именно: у высокорефлексивных студентов магистратуры суждения в учебных эссе отличаются аргументированностью, выраженностью субъективных переживаний, вдумчивостью.

В исследовании приняли участие 62 студента магистратуры второго года обучения разных специальностей<sup>1</sup>. Следует отметить, что в группах студентов магистратуры различен состав. Многие магистранты – это преподаватели вузов, колледжей, средних школ. Другая категория магистрантов – люди, не связанные с преподавательской деятельностью, но имеющие определенный трудовой стаж в различных организациях, государственной службе и т. д. Как правило, это – люди, работающие по специальности. Больше всего магистрантов этой категории учатся по специальностям «Юриспруденция», «Агрономия», «Ветеринарная медицина», «Информатика», «Биология». Третья категория магистрантов – вчерашние студенты, получившие степень бакалавра в предыдущем году, как правило, пока еще не работающие, посвящающие все свое время учебной деятельности.

Таким образом, в эмпирическом исследовании мы выделили три группы магистрантов, которые условно обозначили следующим образом: «Преподаватели» (18 человек – 29 %), «Вчерашние студенты» (29 человек – 47 %), «Другие профессии» (15 человек – 24 %).

Использовались следующие методики:

- 1) методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова);
- 2) качественный анализ характера рефлексивно-феноменологических суждений на основе эссе испытуемых.

---

<sup>1</sup> Специальности магистратуры Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова.

Методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова представляет собой опросник, состоящий из 27 вопросов. Ответы на них кодируются баллами от одного до семи, которые соответствуют степени согласия респондента с предлагаемым утверждением, касающимся его личности и особенностей выполнения деятельности [6]. Ответы оцениваются с применением прямой и обратной шкал. Полученные баллы суммируются и переводятся в стени. Результаты, равные 1–3 стенам, характеризуют низкий уровень рефлексивности; результаты, равные 4–7 стенам, характеризуют средний уровень рефлексивности; результаты, равные 8–10 баллам, характеризуют высокий уровень рефлексивности.

Результаты исследования, проведенного среди студентов магистратуры, позволили установить, что 12,1 % (8 человек) респондентов имеют низкий уровень развития рефлексивности (менее 114 баллов). Большинство респондентов 68,2 % (43 человека) имеют средний уровень развития рефлексивности (114–140 баллов). Результаты, в количественном выражении равные (или большие) 7 стенам (140 баллов и выше), свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности у 19,7 % респондентов (11 человек) (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты диагностики уровня рефлексивности у студентов магистратуры  
(методика А.В. Карпова)**

Группа студентов магистратуры	Уровень рефлексивности					
	низкий		средний		высокий	
	Количество (чел.)	Процент	Количество (чел.)	Процент	Количество (чел.)	Процент
«Вчерашние студенты» (29 чел.)	5	17,3	21	72,4	3	10,3
«Другие профессии» (15 чел.)	2	13,3	9	60,0	4	26,7
«Преподаватели» (18 чел.)	1	5,5	13	72,3	4	22,2
Итого (62 чел.)	8	12,1	43	68,2	11	19,7

Интерпретируя полученные данные, можно отметить, что во всех трех группах выпускников магистратуры преобладает средний уровень рефлексивности, который отражает способность студентов выполнить рефлексивные задания на средний балл, способность рассуждать, анализировать ситуацию и оценивать свое отношение к ней. Соответственно, для представителей группы низкорефлексивных магистрантов характерны импульсивность действий и поступков, необдуманность решений, частая смена целей, интересов, желание быстрого результата, необходимость внешнего контроля, низкая концентрация внимания, слабость самоконтроля. Все это, как правило, сказывается на качестве обучения в магистратуре, снижая его результативность, и на способности осмысливать ключевые проблемы образования, погружения в ценностные основания образования, на которых делается акцент в содержании подготовки магистрантов научного и педагогического направлений.

Высокорефлексивные магистранты отличаются более устойчивым вниманием, они эффективнее используют обратную связь. Такие люди доминантны, но они и тревожнее, особенно в отношении качества своей деятельности, боятся ошибок. Преподаватели с высокоразвитой рефлексией способны критически осмысливать деятельность, анализировать, соотносить

ценностное содержание образования со своей профессиональной деятельностью, собственными действиями, обосновывают свой выбор.

Тип рефлексивно-феноменологических суждений студентов магистратуры оценивался на основе анализа суждений респондентов о самоосуществлении, феномене свободы в образовании, выраженном в форме эссе. Темы эссе: «Проявление свободы в педагогическом взаимодействии», «Самоосуществление в процессе моего образования», «Каким я вижу преподавателя XXI века».

В процессе анализа суждений респондентов были выделены три типа рефлексивно-феноменологических суждений:

- 1) *невыраженное, неразвернутое, неаргументированное* – фрагментарное представление о своих жизненных перспективах, ценностных основаниях, самоосуществлении в жизни, в том числе и в образовании; описание должного в системе образования; отсутствие самооценки; нечеткость, размытость мыслей в изложении; невыраженная либо слабо выраженная рефлексивная оценка событий;
- 2) *выраженное, частично развернутое, неаргументированное* – проявляется в очевидном желании человека «отрефлексировать» события жизни, способствующие осуществлению, вникнуть в определяющие факторы, в попытках объяснить ценностные основания своей жизни; выражение мысли не последовательное, с опорой на чужие мнения и высказывания; размышление о субъективном опыте образования чередуются с пространными размышлениями об общих образовательных проблемах;
- 3) *выраженное, развернутое, аргументированное* – проявляется в способности человека оценить свой опыт, свои возможности; четкое выражение субъективных переживаний, жизненных позиций, ценностных предпочтений; использование местоимения «я»; философствование о своем образовании и жизни; оценивание себя, своего поведения; выражение последовательного субъективного мнения относительно своей жизни; ярко выраженная рефлексивная оценка событий.

В данной работе использовался метод комплексной оценки, т. е. в оценивании суждений респондентов принимали участие несколько человек. Итоговая оценка является средним результатом пяти оцениваний. В оценке участвовали преподаватели кафедры психологии и педагогики КГУ им. А. Байтурсынова. Результаты представлены в табл. 2.

Результаты исследования типа рефлексивно-феноменологических суждений через анализ эссе, написанных учащимися магистратуры, позволили установить, что 50 % (31 человек) – половина респондентов – имеют невыраженный, неразвернутый, неаргументированный тип рефлексивно-феноменологических суждений. Их эссе отличаются шаблонностью, стереотипами мышления, отсутствием собственной оценки описываемых событий, явлений. В большей степени суждения такого рода имеют характер абстрактный, лишенный субъективного контекста (несмотря на четкую установку перед выполнением задания). Для таких суждений характерны фразы: «принято считать...», «такие требования описаны в...», «педагогический процесс подразумевает...» и др. Больше количество нерелексивных суждений в группе «Вчерашние студенты» – 17 человек из 29.

Таблица 2

**Результаты исследования типа рефлексивно-феноменологических суждений студентов магистратуры**

Группа учащихся магистратуры	Тип рефлексивно-феноменологических суждений		
	Невыраженное,	Выраженное,	Выраженное,

	неразвернутое, неаргументированное		частично развернутое, неаргументированное		развернутое, аргументированное	
	Количество (чел.)	Процент	Количество (чел.)	Процент	Количество (чел.)	Процент
«Вчерашние студенты» (29 чел.)	17	58,6	10	34,5	2	6,9
«Другие профессии» (15 чел.)	9	60	5	33,3	1	6,7
«Преподаватели» (18 чел.)	5	27,8	8	44,4	5	27,8
Итого	31	50	23	37,1	8	12,9

Выраженный, частично развернутый, но все же не аргументированный тип рефлексивно-феноменологических суждений показали 23 респондента (37 %). Эссе с таким типом суждений содержат авторскую оценку, попытку сделать рефлексивный анализ происходящего в их жизни. В таких эссе есть описание личных событий, переживаний, отражающих личный смысл образования, авторская жизненная позиция. Но отсутствует четко выраженная связь между описываемыми явлениями (например, образованием и возможностью самоосуществления в жизни).

Выраженное, развернутое, аргументированное суждение было выявлено лишь у 8 учащихся магистратуры (13 %). Наибольшее количество таких эссе – в группе «Преподаватели» (5 работ из 18). Для данного типа суждений характерны четкие выраженные субъективные переживания, выраженные жизненные позиции, ценностные предпочтения, описание личного опыта и переживаний. В таких эссе чаще всего употребляется местоимение «я», используются фразы «я считаю...», «моя позиция...», дается ярко выраженная рефлексивная оценка событий.

Приведем *выдержки из эссе на тему «Каким я вижу преподавателя XXI века»:*

«...Если начинать представлять себе преподавателя высшей школы XXI века, то я представляю это себе так: Здравствуйте, я – Маркелова Татьяна, мне 80 лет и я – бывший преподаватель. Совсем недавно меня пригласили на съезд лучших преподавателей, и что меня поразило, так это нынешние преподаватели. Сейчас я вам подробно о них расскажу...»

*(Татьяна М., специальность «Юриспруденция»).*

«...Если представить картинку в идеале, то преподаватель – высококлассный специалист своего дела, легко справляющийся с потоком необходимой для заполнения и сдачи документации, ведущий научные исследования в сфере своей специализации (лучше – в соавторстве с учеными из солнечной Бразилии – Англии – Испании – Африки), издающий методические пособия и публикующий статьи, успевающий вести занятия у студентов интересно, полноценно, вызывая активность аудитории, качественно, причем, всегда в хорошем настроении, с отдохнувшим видом и готовностью по-человечески поговорить и пошутить. Еще было бы неплохо успеть быть примерным семьянином/хозяйкой, воспитывать двоих (как минимум) детей, находить время для любимого хобби, заниматься спортом три раза в неделю и каждый год отдыхать у моря, оставив личный автомобиль в гараже собственного дома...»

*(Катя Ч., специальность «Иностранная филология»).*

«...Современный преподаватель высшей школы должен шагать в ногу со временем и уметь не только пользоваться, но также и внедрять в процесс обучения новейшие технологии, что также позволит разнообразить учебные занятия. Другие качества, которыми, по моей оценке, должен

обладать современным преподаватель – это умение правильно подать себя, произвести хорошее впечатление и заслужить уважение со стороны студентов. Но ни в коем случае не внушать им страх, а пытаться наладить дружеские отношения, опираясь на свои психологические знания. Следовательно, преподаватель XXI века должен быть психологом. С моей точки зрения, преподаватель XXI века – это человек, уверенный в себе, самодостаточный, не зависимый от чужого мнения, целеустремленный и, конечно же, справедливый...».

(Айгерим Х., специальность «Агрономия»).

«...Немаловажным мне кажется наличие у преподавателя чувства юмора, приветливой улыбки на лице, способность интересной историей, шуткой привести пример или же просто переключить внимание студентов и снять напряжение».

(Ирина С., специальность «Педагогика и психология»).

Далее мы определяли статистически значимые различия в показателях типов рефлексивно-феноменологических суждений у студентов с различным уровнем рефлексивности. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Различия в показателях типов рефлексивно-феноменологических суждений студентов магистратуры с низким, средним и высоким уровнем рефлексивности**

Уровень рефлексивности	Количество студентов	Тип рефлексивно-феноменологических суждений		
		Невыраженное, неразвернутое, неаргументированное	Выраженное частично развернутое, неаргументированное	Выраженное, развернутое, аргументированное
Низкий	8	2,98	3,13	0,00
Средний	43	1,42	4,76	4,62
Высокий	11	0,00	5,33	8,96
Значение критерия Крускала–Уоллиса (при значимости различий $p \leq 0,05$ )		5,76	4,72	7,83

В результате исследования были получены данные, свидетельствующие о взаимосвязи рефлексивности студента магистратуры с характером его суждения, выраженного в учебном эссе. Результаты рассмотрели, используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена (табл. 4).

Таблица 4

**Коэффициенты корреляций между показателями типа рефлексивно-феноменологических суждений и уровнями рефлексивности**

Уровень	Коли-	Тип рефлексивно-феноменологических суждений
---------	-------	---



рефлексивности	чество студентов	Невыраженное, неразвернутое, неаргументированное	Выраженное частично, развернутое, неаргументированное	Выраженное, развернутое, аргументированное
Низкий	8	0,642	0,347	0,471
Средний	43	0,315	0,407	0,534
Высокий	11	0,526	0,476	0,773
Значимость различий		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$

Обнаружена высокосвязная корреляционная связь между выраженным, развернутым, аргументированным типом суждений и высоким уровнем рефлексивности; средняя по силе связь между невыраженным типом суждений и низким уровнем рефлексивности, выраженным типом суждений и средним уровнем рефлексивности, невыраженным типом суждений и высоким уровнем рефлексивности; умеренная связь между частично выраженным типом суждений и низким уровнем рефлексивности, невыраженным и частично выраженным типами суждений и средним уровнем рефлексивности, частично выраженным типом суждений и высоким уровнем рефлексивности.

Таким образом, рефлексивность имеет положительную связь со способностью студента рассуждать. Рефлексивность как свойство личности обуславливает более устойчивое формирование способности студента вдумчиво, сознательно, аргументированно представлять учебную информацию. Высокая рефлексивность, способность к субъективно выраженному, развернутому, аргументированному суждению позволяет будущим преподавателям вуза проявлять независимую позицию, развивать способность вербально оформлять свои переживания, связанные с погружением в проблемы профессиональной реальности.

## Литература

1. Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н. Особенности формирования рефлексивно-феноменологической компетентности выпускников магистратуры психолого-педагогического направления // Человек и образование. 2014. № 1(38). С. 111–116.
2. Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н. Рефлексивно-феноменологическая практика преподавания в высшей школе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 12. С. 59–63.
3. Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2002. 40 с.
4. Зинченко В.П. Готовность к мысли // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 4–16.
5. Зинченко Е. «Коммуникативная рациональность» как априори социальных наук (методологический обзор проектов) [Электронный ресурс] // URL: <http://credonew.ru> (дата обращения: 16.01.2015).
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
7. Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. II. С. 163–166.
8. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В. и др. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в

- образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.
9. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
  10. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 35–38.

## Connection of Features of Reflective-Phenomenological Assessment with the Development of Reflectivity at Master's Students

Niyazbaeva N.N.,

Ph.D., Assistant Professor of Psychology and Pedagogy, Kostanay State University  
im.A.Baytursynova, Kostanai, Kazakhstan, niyaz\_nn@mail.ru

---

The article presents the main results of the study level of reflexivity and reflexive-type phenomenological judgments graduate alumni. Scientific hypothesis was that pronounced, argumentative type of reflective-phenomenological judgments associated with high reflexivity graduate students as future university teachers. The study involved 62 undergraduates scientific and pedagogical direction of the second year students of different specialties multidisciplinary university. It is proved that reflexivity is positively related to the student's ability to reason and reflexivity as a property of the individual leads to a more stable formation of the student's ability thoughtfully, consciously, to present arguments instructional information. High-reflexivity, the capacity for subjective expression, deployed, reasoned judgment allows prospective teachers to the university to express independent opinions, develop the ability to verbally express their emotions from immersion in the problems of the professional reality.

**Keywords:** reflection, reflexive phenomenological judgments, the level of reflexivity, professional competence, master's graduates, the future of high school teachers

---

### References

1. Dolgova V.I., Niyazbaeva N.N. Osobennosti formirovaniya reflektivno-fenomenologicheskoi kompetentnosti vypusknikov magistratury psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya [Features forming reflective-phenomenological competence of graduates Magistrates psycho-pedagogical direction]. *Chelovek i obrazovanie [Man and education]*, 2014, no. 1 (38), pp. 111–116.
2. Dolgova V.I., Niyazbaeva N.N. Reflektivno-fenomenologicheskaya praktika prepodavaniya v vysshei shkole [Reflexive-phenomenological practice of teaching in higher education]. *Uchenye zapiski universiteta im.P.F.Lesgafta [Scientific notes University im.P.F.Lesgafta]*, 2013, no. 12, pp. 59–63.
3. Zvenigorodskaya G.P. Teoriya i praktika reflektivnogo obrazovaniya na osnove fenomenologicheskogo podkhoda. Avtoreferat diss. ... dokt. ped.nauk. [Theory and practice of reflective education based on the phenomenological approach. Dr. Sci. (Psychology) diss.] Khabarovsk, 2002. 40 p.

4. Zinchenko V.P. Gotovnost' k mysli [Readiness for thought]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2005, no.2, pp. 4–16.
5. Zinchenko E. «Kommunikativnaya ratsional'nost'» kak apriori sotsial'nykh nauk (metodologicheskii obzor proektov) [Elektronnyi resurs] ["Communicative rationality" as a priori social sciences (methodological review of the draft)]. Available at: <http://credonew.ru> (Accessed: 16.01.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and method of diagnosis]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2003, Vol. 24, no. 5, pp. 45–57.
7. Osipova T.P. Refleksivno-deyatel'nostnyi podkhod v protsesse professional'noi podgotovki studentov [Reflexive-activity approach in the process of training students]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Gazette], 2012, no. 1, Vol. II, pp. 163–166.
8. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-based and activity approach to design and development of a new modular research magistracy "Cultural and historical psychology and activity approach in education": direction of preparation – Psychology and pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014, T.19, no.3, pp. 127–142.
9. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [About the activity content of psychology and pedagogical training of the modern teacher for new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2010, no.4, pp. 62–68.
10. Stepanov S.Yu., Pokhmelkina G.Yu. Printsipy refleksivnoi psikhologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of reflexive psychology of pedagogical creativity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 5, pp. 35–38.

## **Дифференциально-психологический и психофизиологический подходы к организации обучения в современной школе**

**Кабардов М.К.,**

*доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; заведующий кафедрой общей психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kabardov@mail.ru*

**Аминов Н.А.,**

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, aminov.pirao@yandex.ru*

**Жамбеева З.З.**

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, zarema-z@mail.ru*

**Бурмистрова Е.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологического консультирования, ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», Москва, Россия, katerina64@list.ru*

**Беданоква А.К.,**

*младший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, asieta@mail.ru*

*Кабардов М.К., Аминов Н.А., Жамбеева З.З., Бурмистрова Е.В., Беданоква А.К. Дифференциально-психологический и психофизиологический подход к организации обучения в современной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 71–78 doi: 10.17759/psyedu.2016080408*

**For citation:**

*Kabardov M.K., Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z., Burmistrova E.V., Bedanokova A.K. Differential-psychological and psychophysiological approaches to learning in modern school [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 71–78 doi: 10.17759/psyedu.2016080408. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Показаны предпосылки и специфика применения дифференциально-психологического и психофизиологического подходов к организации обучения в современной школе. Выявлены проблемы использования процесса индивидуализации и дифференциации обучения, обоснована необходимость учета индивидуальных возможностей обучающегося, индивидуального стиля педагогической деятельности, а также особенностей используемого педагогом метода в ходе обучения на современном этапе развития образования. Представлены преимущества и недостатки трех парадигм обеспечения обучения и воспитания школьников в современной

школе в контексте образовательных и личных потребностей участников процесса обучения. Исследование показало, какое влияние могут оказывать средовые факторы (в первую очередь представления учителя о способностях своих подопечных, т. е. оценка успеваемости учителями) на результаты ЕГЭ. Выявлено, что навыки и способности учителя также играют важную роль в процессе обучения. По мнению авторов, эффективность процесса обучения зависит от «валентности» следующих трех факторов по отношению друг к другу и их вариативности: стиля деятельности учителя, стиля обучения (типы методик преподавания или технологий обучения), индивидуальных стратегий овладения знаниями, умениями, навыками.

**Ключевые слова:** ситуативные (средовые) факторы, парадигма обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, образовательные и личные потребности.

С изменениями социальных требований к повышению качества образования формируются новые требования к оценке профессионального мастерства педагога. А именно: введение объективного критерия (Государственной итоговой аттестации – ГИА) оценки успешности учащихся обуславливает необходимость разработки новой системы оценок эффективности педагогического труда или мастерства, что требует теоретического переосмысления понятий педагогических способностей, одаренности и мастерства учителя при смене модели обучения. Одним из наиболее актуальных вопросов становится выявление оптимального сочетания психологических и психофизиологических черт современного учителя, что обеспечивает максимальную эффективность преподавательской деятельности, с одной стороны, и высокую мотивацию, отсутствие профессионального выгорания, сохранение психосоматического здоровья учителя – с другой.

Изменения, произошедшие в сфере образования с конца 1990-х гг., имели как положительные, так и отрицательные последствия. Стали вводиться новые образовательные технологии, и это является, безусловно, положительным моментом, однако было нарушено единое образовательное пространство, и это привело к рассогласованию требований при переходе от одной образовательной ступени к другой. Надо признать, что сегодня качество подготовки выпускников общеобразовательных учреждений не вполне соответствует современным требованиям.

В связи с этими изменениями в системе образования возникли новые способы оценки достижений обучающихся, эффективности образовательных технологий, а также особенностей мастерства учителя. Безусловно, в этом процессе ведущая роль принадлежит учителю: «Учителя – это основа основ образования. Успехи учащихся во многом зависят от мастерства учителя. Два недавно проведенных исследования (одно – в начальной, другое – в средней школе) со всей очевидностью доказали, что от уровня профессиональных умений и навыков учителя зависят успехи его учеников» [10, с. 158].

Многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги признают необходимость учета индивидуальности учителя, являющегося определяющим фактором в системе обучения. От уровня профессиональных умений и навыков учителя зависят успехи его учеников. Учитель должен иметь ясное представление о возрастной психологии и физиологии и развитии детей, уметь подходить к каждому ребенку индивидуально, а также знать современные методики обучения. Эти умения дополняются личностными характеристиками: расположенность к детям, теплота, чуткость, чувство юмора, энтузиазм, непредубежденность, уверенность в своих силах, энергичность и высокий интеллект [2; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Психология достигла того уровня, когда знания о развитии и обучении могут составить основу педагогики. «Тот способ, посредством которого люди перерабатывают информацию, и методы, которые они используют при обучении, зависят от специфичности видов знания. А это, в свою очередь, зависит от личностных особенностей индивидуума» [10, с. 165].

Изучение профессионального труда педагога привело к разработке таких направлений, как психологическая организация педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина), педагогические способности (Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов), педагогический такт (И.Е. Синицина, И.В. Страхов), педагогическое мастерство (Ф.Н. Гоноволин, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик), личностное становление учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков), личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя, И.С. Якиманская), индивидуальные различия в системе «учитель – ученик» для традиционного и нетрадиционного образовательных пространств (Н.А. Аминов, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, Л.Ц. Кагермазова, М.Г. Каспарова, С.К. Кондратьева, А.И. Крупнов и др.).

Благодаря достижениям отечественной психофизиологии и школы И.П. Павлова, а также последователей его идей (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов и их школы) вопрос о природных основах психологических характеристик (темперамент, свойства нервной системы, общие человеку и животным) является достаточно разработанным. Причем этот фактор рассматривается не как ограничитель, а как новый источник потенциальных возможностей личности.

Концепция способностей, разрабатываемая в лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, предполагает немало скрытых резервов. Причем процесс индивидуализации и дифференциации обучения должен не только охватывать психологические особенности учащихся, но и учитывать индивидуальные возможности обучающего, индивидуальный стиль педагогической деятельности, а также особенности используемого педагогом метода. Каждый из этих трех факторов вариативен: стили деятельности учителя; стили обучения (типы методик преподавания или технологий обучения); индивидуальные стратегии овладения знаниями, умениями, навыками. Эффективность процесса обучения зависит от «валентности» этих трех факторов по отношению друг к другу.

Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ 1 и введение ГИА, обязательного для всех выпускников средней школы, вызвали неоднозначную реакцию педагогической общественности (учителей, родителей и т. д.). Вопреки здравому смыслу сам закон и введенная мера обученности школьников отвечали духу времени и требовали серьезных структурных изменений в системе российского образования [11].

Этот закон впервые в истории российского образования обосновал необходимость использования постоянного контроля за психическим развитием школьника, а затем студента. В связи с этим в работах дидактов подчеркивается важность текущего и итогового тестирования, позволяющего оценивать эффективность обучения, корректирования учебных программ и уточнения дидактических целей в процессе обучения.

Необходимо определение оптимального сочетания психологических и психофизиологических черт современного учителя для разных ступеней обучения. Одним из важнейших критериев мастерства педагога становится, во-первых, «готовность педагога-учителя» к конкретному виду педагогической деятельности, во-вторых, «подготовленность» выпускников к продолжению обучения или к практической работе. Этот критерий обязывает учителя использовать разные способы (технологии) обучения каждого учащегося в соответствии с индивидуальными ресурсами – задатками, способностями и одаренностью школьника, иначе говоря, гармонично соединить основных участников педагогического процесса – педагога (с его доминирующим стилем, формами и методами обучения) и учащегося («учитель–метод–ученик», по М.К. Кабардову) [3].

В связи с принципиальным изменением организации среднего образования в нашей стране и утратой образовательного направления системной, общей и многопрофильной подготовки

необходимо изменение подходов к взаимодействию субъектов и организации образовательного процесса.

Целесообразно выделить три парадигмы обеспечения обучения и воспитания школьников в связи с актуализацией их образовательных и личных потребностей в рамках существующей системы образования.

Первая парадигма – *школа как семья* (младшие классы), где реализуется, в первую очередь, потребность ребенка в безопасности и любви; где маленький школьник может совершенно безболезненно раскрыться в рамках имеющихся у него способностей, не опасаясь быть неуспешным в чем-либо, чувствуя, что в атмосфере полного принятия учителем он может пробовать себя в разных направлениях обучения и формировать собственные образовательные и предметные интересы.

Вторая парадигма – *школа как фабрика* (средняя школа), с упором на профильное образование в рамках тех или иных дисциплин, которые интересны ребенку и в которых он успешен, причем пропедевтика такого подхода к обучению закладывается как раз на этапе младшей школы. Ребенок в данном случае совершенствуется и углубляет свои знания по интересному для него предмету, параллельно формируя умения и навыки самообразования, постановки проблематики научного поиска, поиска литературы, значимых данных в интересующей его области.

Третья парадигма – *школа, ориентированная в когнитивно-поведенческом направлении* (школа как дрессура), делающая акцент на выработку отточенного навыка решения типовых задач, примеров и заданий для сдачи ГИА по профильным предметам с целью поступления в профессиональное учебное заведение по интересующей специальности. Планомерное развитие и формирование навыков от простого к сложному, составление наименее энергозатратных (в плане времени, психической энергии, интеллектуальных усилий) алгоритмов решения экзаменационных задач и заданий и получения наиболее высокого балла.

В ранее предложенной М.К. Кабардовым концепции о благоприятном соответствии обучающих систем и субъектов образовательной деятельности («учитель–метод–ученик») было отмечено, что на каждой образовательной ступени (младшей, средней предметной, старшей школы) преобладают разные дидактические цели [3; 4].

Подтверждение данной концепции мы находим в исследовании, проведенном среди учеников IV, IX и XI классов. Оценивались степень вклада уровня развития интеллекта детей и подростков и ситуативных (средовых) факторов (стиль преподавания, программы и т. д.) в результаты тестирования при сдаче ГИА и промежуточной аттестации. Данная модель эксперимента выявила наиболее ярко вклад каждого класса переменных: стабильности (одаренности детей) или нестабильных усилий, везения или случайности на исход тестирования по внешним критериям.

В эксперименте участвовали школьники двух параллельных («А» и «Б») классов (IV, IX и XI) одной из московских школ с гуманитарным уклоном, всего 125 человек.

Методы исследования школьников включали в себя **три класса переменных**.

*Общая одаренность* по профилирующим предметам (русскому языку и литературе, алгебре):

интегральная оценка по русскому языку;

интегральная оценка по литературе;

интегральная годовая оценка по алгебре.

*Уровень интеллектуального развития* по тестам Амтхауэра и ГИТ:

уровень развития вербального интеллекта для школьников IX и XI классов;  
уровень развития логико-математического интеллекта для школьников IX и XI классов;  
уровень развития общего интеллекта для школьников;  
уровень развития интеллекта младших школьников (ГИТ: использование инструкции и арифметические задачи);  
степень выраженности лабильности ЦНС по субтесту В. Козловой для младших школьников.

*Оценки успеваемости по внешним критериям:*

баллы по ЕГЭ для выпускников школы;

баллы по ОГЭ для школьников IX классов;

баллы по промежуточной аттестации для школьников IV классов.

Для статистической оценки вклада в результаты тестирования по внешним критериям (3.1., 3.2., 3.3.) факторов научения (1.1., 1.2., 1.3.) и факторов интеллектуального развития (2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5.) был использован регрессионный анализ<sup>1</sup> (Statistica 10).

Если сравнивать данные регрессионного анализа в IV, IX и XI классах по величине коэффициентов уравнения регрессии, то обнаруживаются **три статистически значимых факта**.

Во-первых, влияние оценок по русскому языку (**78,9**) на величину проходных баллов при сдаче ЕГЭ и отсутствие этого влияния оценок по математике (**10,9**). Иначе говоря (как это было показано при сравнительном анализе российских и американских школьников – неопубликованные данные), высокие баллы получали только те выпускники, которые специально обучались отвечать на вопросы теста по русскому (английскому) языку предшествующего года в ущерб другим дисциплинам в течение года до сдачи ЕГЭ.

Во-вторых, влияние оценок по русскому языку и математике на баллы ГИА статистически значимы только в IX классе «А» (**26,3**) и незначимы – в IX классе «Б» (**9,2**), хотя школьники класса «Б» были успешны по русскому языку. Этот факт отражает традиционную для школы практику деления параллельных классов на более успешных (одаренных) школьников и менее успешных и, следовательно, разные требования к школьникам в зависимости от относительного масштаба (стандартов) представлений учителя об уровне одаренности своих подопечных.

В-третьих, в младших классах влияние оценок по русскому языку и математике на баллы промежуточной аттестации в одном классе [русский язык (**48,8**)], [математика (**40,4**)] и отсутствие этого влияния в другом [русский язык (**20,5**)] [математика (**27,1**)]. То есть высокие баллы по промежуточной аттестации получили те школьники, которые обучались у педагогов высокой квалификации, умеющих ладить с детьми этого возраста и усиливать учебную мотивацию (интерес) к изучаемым предметам. В пользу этого говорит выявленная статистически значимая связь академической успешности и лабильности ЦНС [русский язык (**10,8**)], [математика (**10,2**)] как фактора ЦНС, влияющего на степень переключения и мобилизацию внимания учащихся в младших классах в процессе уроков.

Эти данные хорошо согласуются с концепцией Р. Бернса о развитии «Я-концепции» и воспитания школьников и М.К. Кабардова о благоприятном соответствии обучающихся систем и субъектов обучения.

<sup>1</sup> В круглых скобках приведены значимые коэффициенты уравнения регрессии при  $p < 0,01$  для классов «А» и «Б» по профилирующим предметам русскому языку и математике.



Из последней концепции, названной автором «учитель–метод–ученик», следует, что на каждой образовательной ступени (младшей, средней предметной и высшей) преобладают разные дидактические цели [1; 12]:

на младшей ступени – развитие мотивации учения;

в средней (предметной) школе – методы обучения, влияющие на усвоение знаний и формирование учебных умений;

на высшей ступени – набор преподавателей высшей категории, способных развивать конвергентное мышление и репродуктивную память у выпускников средней школы при подготовке к сдаче ЕГЭ и для успешного прохождения собеседования при поиске работы.

Данный эксперимент позволил выявить вклад каждого класса переменных: стабильности (одаренности детей) или нестабильных усилий, везения или случайности на исход тестирования по внешним критериям и сделать следующие **выводы**.

1. Результаты статистического анализа показали, что высокие баллы по ЕГЭ получали те ученики, которые специально обучались отвечать на вопросы теста по русскому языку предшествующего года в ущерб другим дисциплинам в течение года до сдачи ЕГЭ.

2. Влияние успеваемости учеников IX класса по русскому языку и математике на итоги экзамена в какой-то степени зависит и от того, каковы ожидания и представления у учителя, в целом, об уровне одаренности того или иного класса.

3. Более высокие баллы по промежуточной аттестации в начальной школе получают в классах, где учитель имеет высокую квалификацию, умеет находить общий язык с детьми этого возраста и усиливать интерес к изучаемым предметам. Это также подтверждается выявленной связью академической успешности с лабильностью ЦНС у детей начальной школы.

Как показало исследование, наибольший вклад в результаты ЕГЭ внесли средовые факторы (в первую очередь представления учителя о способностях своих подопечных, т. е. оценка успеваемости учителями). Навыки и способности учителя играют тем не менее важную роль собственно в процессе обучения.

### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 16-06-00887а.

### Литература

1. Аминов Н.А. Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы. М.: Изд-во МГОУ, 2013. 165 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1997. 480 с.
3. Кабардов М.К. Система «учитель–метод–ученик»: дифференциально-психологические и психофизиологические аспекты // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию психологического института им. Л.Г. Шукиной. М., 1999. С. 129–145.
4. Кабардов М.К. «Учитель–метод–ученик»: благоприятное соответствие // Психология в вузе. 2012. № 2. С. 23–27.
5. Карне М. Одаренные дети. М.: Прогресс, 1991. 367 с.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Москва-Нальчик, 1996. 96 с.
8. Маркус Ф.Н. Доказательство ухудшения стандартов образования. М.: Педагогика, 1991. 270 с.
9. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974. 240 с.
10. Суд над системой образования: Стратегия на будущее. М.: Педагогика, 1991. 264 с.

Кабардов М.К., Аминов Н.А., Жамбеева З.З.,  
Бурмистрова Е.В., Беданоква А.К. Дифференциально-  
психологический и психофизиологический подход к  
организации обучения в современной школе  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 4. С. 71–78.

Kabardov M.K., Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z., Burmistrova  
E.V., Bedanokova A.K. Differential-psychological and  
psychophysiological approaches to learning in modern  
school  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 4, pp. 71–78.

11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вступил в силу 1 сентября 2013 г.) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/441379/> (дата обращения: 25.12.2016).
12. Gronlund N.E. Measurement and Evaluation in Teaching. N. Y., L., 1976. 153 p.

## Differential-Psychological and Psychophysiological Approaches to Learning in Modern School

**Kabardov M. K.,**

*Doctor of Psychology, Professor, Head of Laboratory for Psychophysiology and Differential Psychology, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education, Head of Chair of General Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, kabardov@mail.ru*

**Aminov N.A.,**

*PhD in Psychology, Leading Researcher, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, aminov.pirao@yandex.ru*

**Zhambeeva Z.Z.,**

*PhD in Psychology, Leading Researcher, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, zarema-z@mail.ru*

**Burmistrova E.V.,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychological Counseling, Moscow State Regional University, Moscow, Russia, katerina64@list.ru*

**Bedanokova A.K.,**

*Junior Researcher, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, asieta@mail.ru*

---

The article shows the background and specifics of application of differential psychological and psychophysiological approach to learning in modern school. The revealed problems of the use of the process of individualization and differentiation of teaching, the necessity of taking into account the individual learning opportunities, individual style of pedagogical activity, as well as features the method used by the teacher during training at the modern stage of education development. Presents the advantages and disadvantages of the 3 paradigms of providing training and education of students in modern school in terms of educational and personal needs of the participants in the learning process. The study showed which may have the effect of environmental factors (primarily representations of teachers about the abilities of their wards, i.e., the performance assessment by teachers) on the results of the exam. And that is not unimportant, skills and abilities of teachers play an important role in the learning process. According to the authors, the effectiveness of the learning process depends on

"valence" the following three factors against each other and their variability: styles of teaching; learning styles (types of teaching techniques or learning technologies); individual strategies to acquire knowledge, skills, skills.

**Key words:** situational(environmental) factors, the paradigm of teaching, individualization and differentiation of teaching, educational and personal needs.

---

### Funding

This work was supported by grant RFH № 16-06-00887a

### References

1. Aminov N.A. Psikhodiagnostika spetsial'nykh sposobnostei u prepodavatelei srednei i vysshei shkoly [Psychodiagnosics special abilities at teachers of secondary and higher education]. Moscow: Publ. MGOU, 2013. 165 p.
2. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow, 1997. 480 p.
3. Kabardov M.K. Sistema «uchitel'-metod-uchenik»: differentsial'no-psikhologicheskie i psikhofiziologicheskie aspekty [The system "teacher-pupil method": differential-psychological and physiological aspects]. *Doklady yubileinoi nauchnoi sessii, posvyashchennoi 85-letiyu psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi* [Reports of the jubilee scientific session devoted to the 85-th anniversary of their psychological institute. L.G. Schukina]. Moscow, 1999, pp. 129-145.
4. Kabardov M.K. «Uchitel'-metod-uchenik»: blagopriyatnoe sootvetstvie [The teacher-student method": suitable match]. *Psikhologiya v vuze* [Psychology in high school], 2012, no. 2, pp. 23-27.
5. Karne M. Odarennye deti [Gifted children]. Moscow: Publ. Progress, 1991, pp. 235-254.
6. Klarin M.V. Innovatsii v mirovoi pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta) [Innovations in the world pedagogy: learning through research, discussion and games (analysis of foreign experience)]. Riga, NPTs "Eksperiment", 1995. 176 p.
7. Leont'ev A.A. Pedagogicheskoe obshchenie [Pedagogical dialogue]. Moscow-Nalchik, 1996.
8. Markus F.N. Dokazatel'stvo ukhudsheniya standartov obrazovaniya [The proof of the improvement of education standards]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1991, pp. 11-27.
9. Markova A.K. Psikhologiya usvoeniya yazyka kak sredstva obshcheniya [Psychology of language acquisition as a means of communication]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1974. 240 p.
10. Sud nad sistemoi obrazovaniya: Strategiya na budushchee [The trial of the education system: The strategy for the future]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1991. 264 p.
11. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» (vstupil v silu 1 sentyabrya 2013 g.) [Federal law of December 29, 2012 no. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (entered into force on 1 September 2013)].
12. Gronlund N.E. Measurement and evaluation in teaching. New York. L., 1976.

## Особенности отношения младших школьников к произведениям изобразительного искусства, предъявляемых в репродукции и компьютерной презентации

**Еремеев М.А.,**

*аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, psy\_of\_art@mail.ru*

**Гуружапов В.А.,**

*доктор психологических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психология образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ot-del-m@yandex.ru*

Поднимается проблема активного использования мультимедиа-технологий в образовании, в том числе и художественном. Ставится вопрос об эффективности предъявления компьютерной презентации по сравнению с традиционным методом предъявления (репродукция) при знакомстве учащихся с произведениями живописи. Представлено исследование, направленное на изучение различий в восприятии младшими школьниками произведений изобразительного искусства в зависимости от формата предъявления (репродукция, электронная форма). Описывается разработанная специально для этого исследования методика «Беседа о впечатлениях». В исследовании принимали участие 60 учащихся вторых классов прогимназии № 1756. Для выявления различий в восприятии произведений искусства в зависимости от формата предъявления используется методика «Беседа о впечатлениях». Для выявления различий в понимании испытуемыми образного содержания картины в зависимости от развития образного и логического мышления и от устойчивости и концентрации внимания были использованы следующие методики: Тест Тулуз-Пьерона, Прогрессивные матрицы Равена, методика семантического дифференциала Ч. Осгуда (модификация В.А. Гуружапова). Результаты показали, что абсолютное большинство испытуемых в ситуации сравнения одинаковых картин, но предъявленных в разных форматах (репродукция, электронный формат), отдадут предпочтение репродукции. Показано, что осмысление целостного образа картины испытуемыми не связано с форматом предъявляемых картин. Выявлено, что различие в понимании младшими школьниками образного содержания картины не зависит от развития образного и логического мышления и не зависит от устойчивости и концентрации внимания.

**Ключевые слова:** педагогическая психология, психология искусства, восприятие искусства, мультимедиа-технологии в художественном образовании.

### Для цитаты:

*Еремеев М.А., Гуружапов В.А. Особенности отношения младших школьников к произведениям изобразительного искусства, предъявляемых в репродукции и компьютерной презентации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 79–90 doi: 10.17759/psyedu.2016080409*

### For citation:

*Eremeev M.A., Gurujapov V.A. Features of the Younger Schoolboys' Attitude to the Fine Works of Art Presented at the Reproduction and Computer Presentations [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 79–90 doi: 10.17759/psyedu.2016080409. (In Russ., abstr. in Engl.)*

## Введение

**Актуальность.** С развитием современных информационных технологий расширяются возможности работы с объектами культуры. Интернет, различные портативные компьютеры позволяют изучать произведения искусства, работать с ними, не выходя из дома или школьного кабинета. В настоящее время мультимедиа технологии активно используются в образовательном процессе, в том числе и в сфере художественного образования. Удобно использовать Интернет для подготовки тематических презентаций к урокам, для сбора информации и иллюстративного ряда к проведению уроков и различных мероприятий.

Мы будем рассматривать проблему различий в восприятии младшими школьниками произведений изобразительного искусства в зависимости от формата предъявления: репродукция и электронная форма. Данные по этой проблеме актуальны для решения практических задач педагогики и психологии искусства в школе.

**Проблема.** Одной из важнейших составляющих художественного образования является создание психологически обоснованных форм организации восприятия школьниками произведений искусства [5; 8; 9; 14]. В связи с техническим прогрессом меняются носители художественной информации, компьютеризация искусства рождает новую эстетику – все это оказывает большое влияние на всю систему образования, художественного в том числе. Ведущие мировые музеи активно создают образовательные мультимедиа программы, позволяющие познакомиться с произведениями, хранящимися в этих музеях, они находятся в открытом доступе в Интернете. Наблюдается тенденция вытеснения традиционных методов предъявления репродукций произведений искусства в пользу использования мультимедийных технологий на уроках изобразительного искусства.

Проблема использования мультимедиа технологий в образовательном процессе уже неоднократно поднималась в различных работах [4; 10; 11; 12; 13; 17]. Отмечается, что экран монитора является довольно привлекательным объектом для современного ребенка. Много внимания уделяется вопросам качества презентации, а именно таким факторам, как окружающая обстановка, точка просмотра изображения, яркость изображения, цвета, контрасты, фон, качество самого проектора. Считается, что образ картины одинаково узнаваем как на репродукции, так и на экране монитора компьютера. При этом молчаливо полагается, что и отношение к ним у зрителя одинаково. Но так ли это на самом деле? Неизвестно. Сравнение особенностей восприятия картин на репродукции и мониторе компьютера специально не исследовалось.

**Гипотезы.** Нужно отметить различия в психологических условиях восприятия репродукции картины и изображения этой картины на экране компьютера. Изображение картины на репродукции воспринимается на основе обработки отраженного рассеянного белого света от цветной поверхности [6; 8]. А восприятие человеком картины на экране монитора основано на обработке исходящих лучей цветного света. Это человек отчетливо ощущает, хотя в момент восприятия может и не осознавать. Также надо иметь в виду, что в реальных ситуациях объект, тем более такой сложный и многозначный, как картина, не воспринимается человеком изолированно [5; 7; 9]. Репродукция в современной культуре воспринимается как объект, который несет значения и смыслы, определенные изображениями. Изображение на экране монитора или на специальном проекционном экране есть производное от работы компьютера.

Для ребенка работа с изображением на компьютере уже несет за собой определенные значения и смыслы, которые связаны с его опытом работы на компьютере. Может влиять также и уровень развития внимания.

В качестве гипотез мы выдвинули следующие положения.

1. Понимание образного содержания картины младшими школьниками может различаться в зависимости от формата, в котором предъявляется произведение (классическая репродукция, электронный формат).
2. Различие в понимании образного содержания картины младшими школьниками может зависеть от развития образного и логического мышления.
3. Различие в понимании образного содержания картины младшими школьниками может зависеть от устойчивости и концентрации внимания.

### Описание исследования

В нашем исследовании приняли участие 60 учащихся вторых классов прогимназии № 1756.

В исследовании использовались следующие методики: «Беседа о впечатлениях» (В.А. Гуружапов, М.А. Еремеев), Тест Тулуз-Пьерона, Прогрессивные матрицы Равена, методика семантического дифференциала Ч. Осгуда (модификация В.А. Гуружапова)

Для лучшего понимания результатов исследования мы должны подробно остановиться на методике «Беседа о впечатлениях» и методике семантического дифференциала Ч. Осгуда (модификация В.А. Гуружапова).

При проведении методики «Беседа о впечатлениях» испытуемому предъявляется произведение в формате репродукции, а затем другое произведение, но в формате мультимедийной презентации. Далее испытуемому еще раз предлагается посмотреть те же картины, но уже в других форматах. Таким образом, то произведение, которое изначально предъявлялось в формате репродукции, затем предъявляется в формате мультимедиа, а то произведение, которое предъявлялось в формате мультимедиа, затем показывается в формате репродукции. То есть предъявление должно быть не однотипно: репродукция – мультимедиа, мультимедиа – репродукция. Название произведения не сообщается.

В процессе предъявления произведений в каком-либо из двух форматов задаются вопросы, ответы на которые фиксируются в протоколе исследования. При повторном предъявлении картины, но уже в другом формате, задаются те же вопросы, что и при первом предъявлении.

Список вопросов:

- Тебе нравится картина? Чем понравилась или не понравилась картина?
- Как ты думаешь, что художника заинтересовало, когда он рисовал?
- Как бы ты назвал эту картину?
- Тебе больше понравились картины на экране или на репродукциях?

Ответы анализируются по следующим критериям:

- осмысление целостного образа (видение и обозначение образа картины, например, обозначение времени года в пейзаже);
- осмысление деталей (выделение и обозначение в картине определенных деталей или предметов);
- дополнительная детализация (дополнительное выделение и обозначение в картине определенных деталей или предметов);
- выход в контекст искусства и жизни (перенос на свой жизненный опыт, впечатления, ассоциации).

В качестве примера опишем более подробно одну серию. Сначала испытуемому в формате репродукции предъявлялась картина «Март» И. Левитана и задавались вопросы к ней. После

ответов на вопросы испытуемому предъявлялась вторая картина серии – «Осенний букет» И.Е. Репина, но уже в формате мультимедиа. К ней также задавались те же вопросы. После этого испытуемому предлагалось посмотреть эти произведения еще раз, но картины уже предъявлялись в других форматах: картина И. Левитана – в формате мультимедиа, картина И.Е. Репина – в виде репродукции.

При работе с картиной И. Левитана «Март» испытуемому дополнительно предлагалась методика семантического дифференциала Ч. Осгуда (модификация В.А. Гуружапова). Методика заключается в том, что испытуемый из шести пар оппозиционных прилагательных должен выбрать наиболее подходящее прилагательное для определения своего впечатления от восприятия картины. Мы использовали следующие пары оппозиционных прилагательных: «теплое» — «холодное», «тусклое» — «сияющее», «беззаботное» — «тревожное», «тяжелое» — «легкое», «унылое» — «бодрое», «радостное» — «грустное». Из ответов испытуемых мы сможем судить о том, происходит ли осмысление целостного образа при восприятии картины или не происходит. Определения «теплое», «сияющее», «беззаботное», «легкое», «бодрое», «радостное» мы считаем факторами передачи настроения, образа картины, т. е. весенней поры. Общее количество правильно выбранных прилагательных будет показывать уровень выполнения методики. Высокому уровню соответствуют 5–6 правильных ответов. Средний уровень – 4–3 правильных ответа. Низкому уровню соответствуют 2–1 правильных ответа.

### Результаты исследования

Для проверки первой гипотезы мы анализировали данные, полученные с помощью методики «Беседа о впечатлениях».

Из полученных результатов мы можем выделить осмысление целостного образа при первом предъявлении картины в каком-либо из двух форматов. Отметим, что осмысление целостного образа – это главный критерий, который нас интересует. Если испытуемый выделяет целостный образ картины правильно, то это значит, что он адекватно видит содержание картины.

Таблица 1

#### Осмысление целостного образа, выявленное при первом предъявлении картины

Картина	Количество (процент) испытуемых, которые продемонстрировали осмысление целостного образа	Количество (процент) испытуемых, в чьих ответах не было осмысления целостного образа
«Март» (1895) И. Левитан	41 (68,3 %)	19 (31,6 %)
«Осенний букет» (1892) И.Е. Репин	30 (50 %)	30 (50 %)

Поясним, что мы подразумеваем под осмыслением целостного образа в ответах на каждую картину. Под критерий осмысления целостного образа попадают ответы, в которых есть выделение настроения картины, т. е. радость, какая-то яркость, свет и т. д.

Проиллюстрируем это примером. Один испытуемый ответил на первый вопрос: «Ее сияние передает радостные оттенки весны. Наверное, она сделала человека очень радостным и заставила не унывать при плохой погоде весны, потом будет хорошая погода».

В качестве выделения целостного образа мы рассматриваем обозначение времени года: в случае «Марта» – это весна. Например, испытуемый ответил на третий вопрос: «Ранняя весна». Этот ответ мы обозначаем как выделение целостного образа.

В качестве эталона, с помощью которого мы могли оценивать ответы испытуемых, мы обращались к искусствоведческому анализу. Выделим одну характеристику творчества художника: «Не бесконечное наблюдение какого-либо тонко подмеченного зыбкого состояния интересовало Левитана, а органическая закономерная изменчивость природы, закрепляемая в живописных образах неуловимых смен...» [2, с. 203]. В колорите картины «Март» явно обозначена игра света и теней на снегу, деревьях и доме. Настроение однозначно понимается как радостно-приподнятое. Нужно отметить и еще один очень важный момент: это произведение дает возможность остро почувствовать такое важное качество, как «временность». В этом случае оно выражено в ожидании перемен: ведь еще лежит снег, а уже чувствуется скорое пришествие весны [9, с. 80].

Для понимания того, что мы подразумеваем под осмыслением целостного образа картины И.Е. Репина «Осенний букет», обратимся к некоторым цитатам из искусствоведческих анализов картины. «Пейзаж осеннего дня с его покоем и вместе бодрящим душу состоянием, с холодной прозрачностью воздуха и освещения подчеркивает ту полноту "жизни, юности и неги", которые выражены в лице и фигуре девушки» [15, с. 108]. «Свою дочь Веру Репин изобразил в конкретный момент ее жизни: серьезная и задумчивая, она проходит по опушке леса, на минуту остановилась и смотрит в пространство зрителя, словно собираясь что-то сказать ему. Тихий покой природы передает свое приветливое и ясное настроение девушке» [3, с. 65].

Ответы испытуемых мы оценивали в соответствии с возможностями младших школьников. Главное, чтобы ответы содержали правильное обозначение времени года и выделение самой девушки, отношения к девушке. Например, ответ «Влюбился в эту женщину, поэтому и нарисовал ее и придумал такой красивый фон с цветами» мы расценили как осмысление целостного образа.

Таблица 2

**Показатель осмысления целостного образа при первом предъявлении картины в каком-либо из двух форматов**

Осмысление целостного образа		
Картина	Ответы, полученные при просмотре картин в формате репродукций	Ответы, полученные при просмотре картин в формате мультимедийной презентации
«Март» (1895) И. Левитан	18 (43,9 %)	23 (56 %)
«Осенний букет» (1892) И.Е. Репин	13 (43,3 %)	17 (56,6 %)

Табл. 2 показывает, что результаты, относящиеся к предъявлению картин в электронном формате, немного выше. Был вычислен Хи-квадрат, исходя из полученных значений, мы можем сделать вывод, что адекватность ответов испытуемых не связана с форматом предъявляемых картин. Результат не является статистически значимым.

Теперь рассмотрим данные, полученные на этапе второго предъявления картин в формате репродукции и мультимедийной презентации (табл. 3).



Таблица 3

**Результаты по методике на второе предъявление картин в каком-либо из двух форматов**

<b>Показатели осмысления целостного образа и осмысления деталей</b>		
<b>Картина</b>	<b>Количество (процент) испытуемых, которые демонстрировали осмысление целостного образа</b>	<b>Количество (процент) испытуемых, которые демонстрировали осмысление деталей</b>
«Март» (1895) И. Левитан	33 (55 %)	12 (20 %)
«Осенний букет» (1892) И.Е. Репин	27 (45 %)	8 (13,3 %)
<b>Выход в контекст искусства и жизни</b>		
<b>Картина</b>	<b>Ответы, полученные при просмотре картин в формате репродукций</b>	<b>Ответы, полученные при просмотре картин в формате мультимедийной презентации</b>
«Март» (1895) И. Левитан	4 (12,1 %)	2 (6 %)
«Осенний букет» (1892) И.Е. Репин	1 (3,7 %)	-
<b>Конкретизация образа</b>		
«Март» (1895) И. Левитан	8 (24,2 %)	6 (18,1 %)
«Осенний букет» (1892) И.Е. Репин	8 (29,6 %)	2(7,4 %)
<b>Появление осмысления целостного образа на второе предъявление</b>		
«Март» (1895) И. Левитан	2 (6 %)	3 (9 %)
«Осенний букет» (1892) И.Е. Репин	2 (7,4 %)	4 (14,8 %)

Из полученных данных по критериям при втором предъявлении мы можем выделить результаты по показателям: выход в контекст искусства и жизни; конкретизация образа и деталей (см. табл. 3).

Напомним, что выход в контекст искусства и жизни при втором предъявлении мы определяем только в том случае, если при первом предъявлении было осмысление целостного образа испытуемым.

В качестве примера приведем ответ одного испытуемого. На третий вопрос при первом предъявлении картины И. Левитана «Как бы ты назвал эту картину?» испытуемый ответил: «Наконец-то наступает весна». Из ответа мы можем сделать вывод, что целостный образ испытуемый увидел. При ответе на второе предъявление этой картины уже в другом формате испытуемый ответил на все тот же вопрос: «Сельская жизнь». Здесь мы можем увидеть углубление образа и выход в контекст искусства и жизни, так как испытуемый, возможно, использовал свои впечатления, ассоциации, которые и вывели его на этот ответ.

Данные табл. 3 показывают, что незначительное преимущество по ответам, относящимся к критерию «выход в контекст искусства и жизни», имеют картины, предъявленные в формате репродукции. С помощью вычисления Хи-квадрат мы выяснили, что результат не является статистически значимым.

Ответов, содержащих конкретизацию образа, было дано больше при просмотре картин в формате репродукции (см. табл. 3). Напомним, что под конкретизацией образа мы имеем в виду углубление образа, в этот показатель также входит критерий «выход в контекст искусства и жизни», но углубление образа может происходить и без этого критерия.

Приведем пример из ответов на картину И. Левитана «Март». Испытуемый ответил на второй вопрос при первом предъявлении: «Сейчас хорошая погода, и он захотел ее нарисовать». При втором предъявлении картины в другом формате ответ на тот же вопрос был таким: «Сияющая, красивая, теплая, погода весенняя». Здесь мы можем видеть именно углубление образа, так как ответ обогатился словами, которые передают целостный образ картины.

Из результатов, которые представлены в табл. 3, мы видим, что ответов, соответствующих критерию конкретизации образа, дано было незначительно больше в формате репродукции. Вычисление Хи-квадрат показало, что результат не является статистически значимым.

В ответах на второе предъявление также было обнаружено улучшение. Под улучшением результатов мы понимаем следующее: при втором предъявлении испытуемый увидел целостный образ картины, тогда как при первом предъявлении в каком-либо из форматов он давал ответ, не адекватный образному содержанию картины, или выделял детали картины (осмысление деталей). Как показывает табл. 3, ответов, говорящих об улучшении результатов испытуемых при просмотре картин в формате мультимедиа, незначительно больше, но разницы практически нет. Эти значения так же оказались статистически не значимы.

Нельзя оставить без внимания предпочтение, отданные испытуемыми в пользу предложенных им форматов просмотра произведений. Испытуемым задавался вопрос о том, в каком формате им больше понравились картины.

Таблица 4

**Результаты отданных предпочтений испытуемыми**

<b>Больше понравились репродукции, количество человек (процент)</b>	<b>Больше понравилось мультимедийная презентация, количество человек (процент)</b>
57 (95 %)	3 (5 %)

Как мы видим (табл. 4), практически все испытуемые отдают предпочтение репродукции.

Из ответов испытуемых можно выделить некоторые критерии, по которым отдавались те или иные предпочтения. Большинство испытуемых, отдавая предпочтение репродукции, отмечали, что на репродукциях изображение красивее, ярче, четче, лучше видно и так далее. Большая часть испытуемых говорили, что репродукция нарисована художником, что она похожа на настоящую картину, отмечая при этом, что компьютерное изображение можно скачать из Интернета или что можно просто сфотографировать и показывать фотографию на экране. Из этих замечаний испытуемых можно сделать вывод, что у испытуемых имеется некоторое доверие к репродукции и недоверие к изображению на экране.

Таблица 5

**Соотношение критериев, которые выделяли испытуемые, отдавая предпочтение одному из форматов предъявления картин**

Критерий выбора испытуемых	Репродукция, количество ответов	Мультимедийная презентация, количество ответов
Лучше и четче видно изображение	15	2
Красота, яркость, цвета лучше	20	1
Ценность труда художника. (сделано своими руками, нарисовано, похоже на настоящую картину)	21	–
Живые, больше похоже (на реальность)	6	–
Размер изображения (больше)	4	–
Приятнее смотреть	1	–

Для проверки первой гипотезы привлекалась также модифицированная методика семантического дифференциала Ч. Осгуда (модификация В.А. Гуружапова).

Для этой методики мы использовали только картину И. Левитана «Март».

Таблица 6

**Результаты по методике семантического дифференциала Ч. Осгуда (модификация В.А. Гуружапова)**

Результаты по методике на первое предъявление картины					
Ответы, полученные при просмотре картины в формате репродукций			Ответы, полученные при просмотре картины в формате мультимедиа		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
8 (13,3 %)	15 (25 %)	7 (11,6 %)	9 (15 %)	18 (30 %)	3 (5 %)
Улучшение и ухудшение результатов по методике на второе предъявление картины					
Улучшение результатов					

Ответы, полученные при просмотре картины в формате репродукций	Ответы, полученные при просмотре картины в формате мультимедиа
11 (18,3 %)	10 (16,6 %)
<b>Ухудшение результатов</b>	
Ответы, полученные при просмотре картины в формате репродукций	Ответы, полученные при просмотре картины в формате мультимедиа
3 (5 %)	5 (8,3 %)

Из данных, полученных при первом предъявлении картины, можно увидеть, что результаты испытуемых, которым предъявлялась картина в электронном формате, незначительно лучше, а именно меньше было ответов, которые мы относим к низкому уровню. Но общая картина позволяет говорить о том, что значимых различий в ответах в зависимости от формата произведения не было (табл. 6).

Далее мы могли выяснить, зависят ли улучшения или ухудшения ответов при втором показе картины от формата предъявления. Улучшением или ухудшением результатов мы считали, если испытуемый выбирал в шести парах противоположных прилагательных хотя бы на одно адекватное картине прилагательное больше или, соответственно, меньше.

Из полученных при втором предъявлении картины данных мы видим, что улучшение результатов по методике не зависело от формата предъявляемой картины (см. табл. 6) Что касается ухудшения результатов, то здесь на два ответа было дано больше в электронном формате (см. табл. 6).

В итоге изменение ответов при втором предъявлении картины в другом формате зафиксировано у 29 (48,3 %) испытуемых. У 31 (51,6 %) испытуемого ответы не изменились. Из полученных результатов следует, что значительных различий в ответах испытуемых в зависимости от формата предъявления выявлено не было.

Для того чтобы проверить вторую и третью гипотезы, мы использовали статистический метод ранговой корреляции Спирмена. Мы выясняли корреляционную зависимость в выборке между показателями, полученными по методикам Прогрессивные матрицы Равена, Тест Тулуз-Пьерона и Семантический дифференциал Ч. Осгуда (модификация В.А. Гуружапова).

В обоих случаях корреляционной связи не было выявлено. Из полученных данных мы можем сделать вывод, что различие в понимании младшими школьниками образного содержания картины (при благоприятных условиях просмотра произведения) не зависит от развития образного и логического мышления и не зависит от устойчивости и концентрации внимания. Таким образом, выдвигавшиеся нами вторая и третья гипотезы опровергнуты.

### **Выводы**

В ситуации сравнения одинаковых картин, но в разных форматах (репродукция, электронный формат) абсолютное большинство младших школьников отдадут предпочтение репродукции. Это проявляется в том, что у испытуемых есть доверие к репродукции картины и нет доверия к изображению картины на экране монитора. Вместе с тем не было обнаружено существенных различий в осмыслении целостного образа картины.

Было также выявлено, что различие в понимании младшими школьниками образного содержания картины не зависит от развития образного и логического мышления и не зависит от устойчивости и концентрации внимания. Это не удивительно, так как искусство обращено к познавательным возможностям людей, и детей в том числе.

Необходимо отметить, что исследование носило предварительный характер и требуется продолжение работы над данной проблемой. Во-первых, надо разработать специальный опросник для выявления отношения младших школьников к разным формам предъявления картины. Во-вторых, надо провести сравнение отношения детей к произведениям искусства не только в репродукции и их презентации компьютерной форме, но и на материале восприятия подлинных произведений (например, в художественном музее).

### Финансирование

Работа выполнена в рамках гранта стипендии имени В.В. Давыдова.

### Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Общ. ред. В.П. Шестакова. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
2. Асафьев Б.В. Русская живопись. Мысли и думы. М.-Л.: Искусство, 1966. 243 с.
3. Барламова Е.Н. Портрет в русской живописи 18–19 веков. М.: Изобразительное искусство, 1988. 70 с.
4. Бойко А.Г. Применение интернета и мультимедиа в музейно-педагогическом процессе [Электронный ресурс] // Материалы научно-практического семинара «Информационные технологии в художественном образовании. Проблемы. Практика. Перспективы» (г. Москва, 27 апреля 2004 г.). М., 2004. URL: <http://art-education.ioso.ru/gtg-seminar/index.htm> (дата обращения: 20.03.2014).
5. Волков Н.Н. Восприятие картины / Ред. И.П. Глинская: 2-е изд. М.: Просвещение, 1976. 32 с.
6. Волков Н.Н. Цвет в живописи / Ред. И.А. Шкирич. М.: Искусство, 1985. 480 с.
7. Гибсон Дж.Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Общ. ред. и вступит. ст. А.Д. Логвиненко. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
8. Гуружапов В.А. Введение подростков в экзистенциальные смыслы мотивов русской пейзажной живописи // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 98–109.
9. Гуружапов В.А. Как учить детей понимать изобразительное искусство. М.: РИА «Мы и мир», 1999. 112 с.
10. Киселева Н.В. Применение информационных ресурсов сети Интернет на уроках мировой художественной культуры / Искусство в школе. 2007. № 6. С. 44–46.
11. Ковалева Н.А. Психологические аспекты восприятия информации и современные информационные технологии на уроках МХК [Электронный ресурс] // Международный интерактивный сетевой семинар «Интегративные процессы в современном образовании» (г. Москва, 28 мая 2011 г.). М.: Институт художественного образования, 2011. URL: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2011/kovaleva/kovaleva.pdf> (дата обращения: 20.03.2014).
12. Кравчунас Б.К. Информационные технологии в музейном образовании [Электронный ресурс] // Материалы научно-практического семинара «Информационные технологии в художественном образовании. Проблемы. Практика. Перспективы» (г. Москва, 27 апреля 2004 г.). М., 2004. URL: <http://art-education.ioso.ru/gtg-seminar/index.htm> (дата обращения: 20.03.2014).
13. Лепская Н.А. Информационные и коммуникационные технологии в педагогической деятельности учителя изобразительного искусства // Искусство в школе. 2011. № 2. С. 38–40.
14. Столяров Б.А. Педагогические аспекты образовательной деятельности художественного музея // Музейная педагогика в школе. 2000. № 2. С. 5–19.
15. Федоров-Давыдов А.А. Илья Ефимович Репин. М.: Искусство, 1989. 216 с.
16. Ясюкова П.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997. 80 с.

Еремеев М.А., Гуружапов В.А. Особенности отношения младших школьников к произведениям изобразительного искусства, предъявляемых в репродукции и компьютерной презентации  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 4. С. 79–90.

Eremeev M.A., Gurujapov V.A. Features of the Younger Schoolboys' Attitude to the Fine Works of Art Presented at the Reproduction and Computer Presentations  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 4, pp. 79–90.

17. Яцюк О.Г. Компьютерные технологии в художественном образовании // Искусство в школе. 2008. № 5. С. 60 – 61.

## Features of the Younger Schoolboys' Attitude to the Fine Works of Art Presented at the Reproduction and Computer Presentations

**Eremeev M.A.,**

*graduate student of the Faculty of Educational Psychology, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education MSUPE, Moscow, Russia, psy\_of\_art@mail.ru*

**Guruzhapov V.A.,**

*Doctor of Psychological Sciences, laureate of the Russian Federation President Prize in Education, Head of Department of Educational Psychology Faculty of Psychology of Education, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education MSUPE, Moscow, Russia, ot-del-m@yandex.ru*

---

There is an issue, which is connected with the active using of multimedia technology in education, including art. The question of the effectiveness of the production computer presentation as compared with the traditional method of production in getting acquainted students with the works of art. It is presented a study, which is aimed to analyze the differences in the perception of junior school children works of art, depending on the format of presentation (reproduction, the electronic form). It is explained a special designed method for this study, called "Talk about your impressions". There were 60 students, of the second grade progymnasium number 1756, who were involved in this study. The method "Talk about your impressions" is used to identify differences in the perception of works of art, depending on the presentation format. In order to identify the differences in the understanding of the subjects of figurative content of the picture, depending on the development of imaginative and logical thinking, and the stability and concentration following methods were used: Test Toulouse-Pieroni, Raven Progressive Matrices, the method of semantic differential Charles Osgood (modification of Guruzhapova V.A.). The results showed that the vast majority of the subjects in the comparison of the situation identical pictures, but in different formats (reproduction, electronic format) prefer reproduction. It is shown that the understanding of a holistic way of painting subjects are not related to the format requirements of the pictures. It was found that the difference in the understanding of younger schoolboys figurative content of the picture does not dependent on the development of imaginative or logical thinking, and on the stability and concentration.

**Key words:** educational psychology, psychology of art, perception of art, multimedia technology in art education.

---

### Funding

This work was performed by grant of Davydov V. V.

### References

1. Arnkheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and visual perception]. In Shestakova V. P. (ed.) Moscow: Publ. Progress, 1974. 392 p.
2. Asaf'ev B. V. *Russkaya zhivopis'. Mysli i dumy* [Russian painting. Thoughts and thoughts]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1966. 243 p.

3. Barlamova E. N. Portret v russkoi zhivopisi 18-19 vekov [Portrait of a Russian art of 18-19 centuries]. Moscow: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1988. 70 p. 32 il.
4. Boiko A. G. Primenenie internet i mul'timedia v muzeino-pedagogicheskom protsesse [Elektronnyi resurs] [Application the Internet and multimedia in museum and pedagogical process]. Materialy nauchno-prakticheskogo seminar. "Informatsionnye tekhnologii v khudozhestvennom obrazovanii. Problemy. Praktika. Perspektivy" (g. Moskva, 27 aprelya 2004 g.) [Proceedings of a scientific and practical seminar. "Information technologies in art education. Problems. Practice. Prospects"]. Moscow, 2004. Available at: <http://art-education.ioso.ru/gtg-seminar/index.htm> (Accessed: 20.03.2014).
5. Volkov N. N. Vospriyatie kartiny [Perception of a picture]. In Glinskaya I. P. (ed.) Moscow: Prosveshchenie, 2-e izd. 1976. 32 p. 11 il.
6. Volkov N. N. Tsvet v zhivopisi [Color in painting]. In Shkirich I. A. (ed.) Moscow: Publ. Iskusstvo, 1985. 480 p.
7. Gibson Dzh.Dzh. Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu [The ecological approach to visual perception]. In Logvinenko A. D. (ed.) Moscow: Publ. Progress, 1988. 464 p.
8. Guruzhapov V. A. Vvedenie podrostkov v ekzistentsial'nye smysly motivov russkoi peizazhnoi zhivopisi [Introduction of teenagers to existential meanings of motives of the Russian landscape painting]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1998, no. 2, pp. 98–109.
9. Guruzhapov V. A. Kak uchit' detei ponimat' izobrazitel'noe iskusstvo [How to teach children to understand the visual arts]. Moscow: Publ. RIA «My i mir», 1999. 112 p.
10. Kiseleva N. V. Primenenie informatsionnykh resursov seti Internet na urokakh mirovoi khudozhestvennoi kul'tury [Application of information resources of the Internet at lessons of world art culture]. *Iskusstvo v shkole [Art at school]*, 2007, no. 6, pp. 44–46.
11. Kovaleva N. A. Psikhologicheskie aspekty vospriyatiya informatsii i sovremennye informatsionnye tekhnologii na urokakh MKhK [Elektronnyi resurs] [Psychological aspects of perception of information and modern information technologies at lessons of world art culture]. Mezhdunarodnyi interaktivnyi setevoi seminar. «Integrativnye protsessy v sovremennom obrazovanii» (g. Moskva, 28 maya 2011 g.) [International interactive network seminar. "Integrative processes in modern education"]. Moscow: Uchrezhdenie RAO «Institut khudozhestvennogo obrazovaniya», 2011. Available at: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2011/kovaleva/kovaleva.pdf> (Accessed: 20.03.2014).
12. Kravchunas B. K. Informatsionnye tekhnologii v muzeinom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Information technologies in museum education]. Materialy nauchno-prakticheskogo seminar. "Informatsionnye tekhnologii v khudozhestvennom obrazovanii. Problemy. Praktika. Perspektivy" (g. Moskva, 27 aprelya 2004 g.) [Proceedings of a scientific and practical seminar. "Information technologies in art education. Problems. Practice. Prospects"]. Moscow, 2004. Available at: <http://art-education.ioso.ru/gtg-seminar/index.htm> (Accessed: 20.03.2014).
13. Lepskaya N. A. Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskoi deyatel'nosti uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva [Information and communication technologies in pedagogical activity of the art teacher]. *Iskusstvo v shkole [Art at school]*, 2011, no. 2, pp. 38–40.
14. Stolyarov B. A. Pedagogicheskie aspekty obrazovatel'noi deyatel'nosti khudozhestvennogo muzeya [Pedagogical aspects of educational activity of the art museum]. *Muzeinaya pedagogika v shkole [Museum pedagogics at school]*, 2000, no. 2, pp. 5-19.
15. Felorov - Davydov A. A. Il'ya Efimovich Repin. / Moscow: Publ. Iskusstvo, 1989. 216 p.
16. Yasyukova P. A. Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detei s MMD [Optimization of training and development of children with MBD]. Saint-Petersburg: GP "IMATON". 1997. 80 p.  
Yatsyuk O.G. Komp'yuternye tekhnologii v khudozhestvennom obrazovanii [Computer technologies in art education]. *Iskusstvo v shkole [Art at school]*, 2008, no. 5, pp. 60–61.

## **Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов**

**Баева И.А.,**

*доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, член-корреспондент Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия, irinabaeva@mail.ru*

**Шахова Л.И.,**

*аспирант, кафедра психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия; ассистент кафедры психологии, Северный (Арктический) федеральный университет, Архангельск, Россия, 79600001472@yandex.ru*

**Для цитаты:**

*Баева И.А., Шахова Л.И. Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 91–101 doi: 10.17759/psyedu.2016080410*

**For citation:**

*Baeva I.A., Shahova L.I. T Creation and support of the state of psychological safety of pupils of cadet classes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 91–101 doi: 10.17759/psyedu.2016080410. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Представлен авторский подход к сопровождению психологической безопасности в образовательном процессе. Поскольку кадетские классы предъявляют повышенные требования к возможностям и ресурсам ребенка, задача сопровождения этих образовательных программ с точки зрения обеспечения психологической безопасности детей особенно актуальна. В исследовании проверялось предположение о том, что программа сопровождения состояния психологической безопасности, реализующая риск-ресурсный подход и направленная на актуализацию/формирование компонентов психологической безопасности (удовлетворенность, защищенность, референтность, субъективное благополучие ребенка в кадетской образовательной среде, активность), будет эффективной при сопровождении кадетских образовательных программ. Апробация разработанной программы проводилась с учениками третьих кадетских классов (53 человека в экспериментальной группе и 26 человек в контрольной группе). На основе теоретического анализа были определены компоненты и критерии психологической безопасности младшего школьника. Методами опроса (анкетирование), тестирования, проективным методом обследованы дети, родители и учителя в кадетских классах для выявления исходного и итогового уровней психологической безопасности младших школьников. Для статистической обработки использовались кластерный и дискриминантный анализ, хи-квадрат для таблиц сопряженности, критерий знаков G. В статье описаны особенности программы, направленной на формирование и поддержание психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов. Определена ее эффективность по всем выбранным критериям с уровнем значимости не более  $p < 0,005$ . Идеи формирующей программы могут быть использованы в практике психологической работы в



школах, а также для дальнейших исследований психологической безопасности детей в образовательных средах школ разного типа и вида.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность в образовании, структура психологической безопасности, младший школьный возраст, кадетские классы, формирующая программа.

---

Психологическая безопасность младших школьников не только является актуальной темой психолого-педагогических исследований, но и все больше интересует практиков (учителей, педагогов-психологов). Состояние психологической безопасности позволяет ребенку наилучшим образом развиваться и учиться, быть успешным, получать удовольствие от обучения в школе, удовлетворять важные потребности (безопасность – базовая потребность человека). Исследованиями доказано, что повышение состояния психологической безопасности в образовательной среде способствует гармонизации психологического здоровья ее субъектов [2; 4]. Забота о психологическом здоровье школьников становится обязательным для каждого образовательного учреждения и учителя, а психологическая безопасность – критерием оценки качества образования.

Психологическая безопасность в образовании чаще всего исследуется в рамках направления, основанного И.А. Баевой и разрабатываемого коллективом исследователей под ее руководством (Е.Б. Лактионова, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова и др.) [1]. В современных научных работах рассматриваются структура психологической безопасности и тревожность как ведущий ее элемент (Л.М. Костина, 2016) [7], изучаются возможность оценки психологической безопасности образовательной среды, в которой находятся младшие школьники (М.С. Мириманова, Т.А. Леонова, 2014) [8], в том числе самими младшими школьниками (С.В. Дрокова, Е.А. Кургак, 2007) [6]; указывается на необходимость подготовки учителей начальных классов к реализации идей безопасности личности в воспитательном процессе (М.В. Гордиенко, 2008, М.В. Мякишева, 2014) [5; 9].

Особенно актуально задача обеспечения психологической безопасности стоит при сопровождении образовательных программ, предъявляющих повышенные требования к возможностям и ресурсам ребенка (гимназические, кадетские, спортивные классы). Проблема нашего исследования определена противоречием между широким распространением образовательных программ для кадетских школ и недостаточностью освещения в научной литературе психологических особенностей учащихся кадетских классов и особой образовательной среды их обучения с точки зрения психологической безопасности, выявление основных угроз психологической безопасности личности учащихся-кадетов. В связи с этим нами была разработана комплексная программа психологического сопровождения психологической безопасности учащихся кадетских классов и проверена ее эффективность.

На базе одной из школ г. Архангельска реализуется межведомственная, междисциплинарная, экспериментальная целевая программа «Соловецкие юнги». В основе проекта – комплексный подход, направленный на решение задач по формированию личности в соответствии с интересами и запросами со стороны семьи, общества, государства, региональными потребностями в воспитании детей на примере традиций, заложенных старшими поколениями. Предполагается, что реализация данной программы создаст условия для формирования личности с выраженной гражданской позицией, повышения уровня нравственного развития детей и будет способствовать эффективному профессиональному самоопределению

детей в регионально значимых профессиях морской, нефте- и газодобывающей отраслей. Программа реализуется с первого класса в несколько ступеней. Классы в этой школе имеют статус кадетских. Третьи классы данной школы стали базой для нашего исследования.

В исследовании в комплексе рассматривались условия образовательной среды и ресурсы ребенка, обуславливающие состояние психологической безопасности младшего школьника. Нами был разработан риск-ресурсный подход к сопровождению психологической безопасности младшего школьника [3; 11]. Для управления этим состоянием и создания программы его сопровождения необходимо определить риски и угрозы, которые могут препятствовать позитивному личностному развитию младшего школьника, и противопоставить им внешние и внутренние ресурсы ребенка. Цель программы сопровождения психологической безопасности связана с формированием и/или поддержанием состояния психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов. Она может быть достигнута через решение следующих задач: определение детей «группы риска нарушения психологической безопасности»; помощь им в преодолении этих рисков; актуализация внутренних и внешних ресурсов младших школьников; корректировка образовательной среды младших школьников, направленная на имеющиеся риски; создание условий, которые способствуют возникновению и поддержанию у учеников состояния психологической безопасности.

Содержательно программа включает в себя три блока: поисково-диагностический, формирующий и итогово-диагностический.

Цель **поисково-диагностического блока** связана с выявлением специфических рисков, наиболее актуальных для кадетских классов начальной школы, и нахождением соответствующих им ресурсов, помогающих справиться с рисками. Определяются исходный уровень психологической безопасности кадетов, выделяются дети с низким уровнем психологической безопасности, работа с которыми становится одним из направлений программы сопровождения психологической безопасности кадетов.

**Формирующий блок** предполагает введение преобразований в образовательную среду и создание условий, способствующих состоянию психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов. В программе сопровождения психологической безопасности реализованы следующие принципы: направленность на всех субъектов образовательного процесса, активность, осознанность.

Психологическая безопасность младшего школьника, учащегося кадетских классов – это психическое состояние, заключающееся в переживании ребенком субъективного благополучия, чувства защищенности и удовлетворенности собой и образовательной средой, референтности, а также идентификации с группой и профессией, на которую ориентирована кадетская программа. Составляющие данного состояния диагностированы для доказательства эффективности разработанной программы. Программа сопровождения психологической безопасности направлена, с одной стороны, на формирование/ актуализацию ее компонентов, а с другой – на формирование ресурсов, которые могут противостоять имеющимся факторам риска нарушения психологической безопасности. На наш взгляд, ключевыми ресурсами для психологической безопасности младших школьников являются: психологическое просвещение родителей и педагогов, повышение их психолого-педагогической компетенции, психологическая поддержка учителей, родителей,

учеников, помощь всем субъектам образовательного процесса в разрешении проблемных ситуаций.

Программа сопровождения психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов направлена на всех субъектов.

*Работа с учителями:* развитие представления у учителей о психологической безопасности учеников и ее ресурсах, о роли педагога в сопровождении этого состояния (позитивная оценка учителем ребенка, профилактика профессионального выгорания у учителей, создание условий для ощущения учеником поддержки со стороны учителя и т. д.). Повышение активности учителя в сопровождении психологической безопасности младших школьников через включение данной темы в исследовательскую работу педагога, написание научных статей. Формы работы: информирование на педагогических советах о психологической безопасности детей в школе, ее компонентах и ресурсах, проведение индивидуальной супервизии и консультаций с учителями, направленных на профилактику профессионального выгорания и помощь в профессиональном развитии.

*Работа с родителями:* формирование представления о психологической безопасности и способах поддержания этого состояния, повышение психологической компетентности в вопросах воспитания детей и оказания им поддержки. Формы работы: информирование на родительских собраниях, еженедельные групповые встречи родителей с психологом за чашкой чая («Родительское кафе»), индивидуальные психологические консультации, информативные записки в дневники детям.

*Работа с детьми:* развитие способности к саморегуляции (осознание своих эмоций, релаксационные и активизирующие техники, развитие помехоустойчивости и умения решать конфликтные ситуации). Формирование позитивного образа Я, в том числе как представителя кадетского класса, осознание своих сильных сторон (через получение обратной связи от одноклассников и учителя). Развитие групповой идентичности «Мы-кадеты» и сплоченности класса (игровые упражнения, дискуссии на темы «Какие мы как кадеты?»). Развитие положительного отношения к школе, кадетской программе и ее атрибутам (дискуссии на темы «Что хорошего в нашей школе?», «За что я люблю школу?», коллаж «Наша школа – самая лучшая» и т. д.).

На протяжении всех занятий отдельное внимание уделялось учащимся с низким уровнем психологической безопасности по результатам первичной диагностики: оказание поддержки, включение в совместную деятельность в группе. Постоянный положительный контакт с психологом позволил детям самим обращаться за поддержкой или консультацией к нему. Запрос на индивидуальную психологическую работу с ребенком может поступать от родителей после информирования их о психологической безопасности ученика и индивидуального обсуждения результатов первичной диагностики или в случае, если ребенку требовалась помощь или поддержка в кризисной для семьи ситуации. Формы работы: преимущественно групповая со всем классом или в микрогруппах (тренинги, дискуссии, игры, коллективное рисование коллажи и т. д.), индивидуальная при нахождении в группе (визуализация, дыхательные упражнения и т. д.), индивидуальная наедине с психологом по запросу. Программа предполагает еженедельные занятия на протяжении пяти месяцев (с января по май).

**Итогово-диагностический блок** предполагает проведение итоговой констатирующей диагностики, направленной на выявление эффективности программы сопровождения психологической безопасности младшего школьника, учащегося кадетских классов.

На основе теоретического анализа мы определили следующие **критерии психологической безопасности младшего школьника, учащегося кадетских классов** и подобрали методики для диагностики этих компонентов.

- **Защищенность** – представление ребенка о наличии поддержки его субъектами образовательного процесса и наличие опасности в школе (использовалась авторская анкета), а также переживание ребенком состояния защищенности, безопасности (определялось с помощью добавленных соответствующих шкал в методике «Самооценка состояния»).
- **Удовлетворенность** – наличие высокой самооценки, представление ребенка о высокой его оценке значимыми взрослыми (использовалась модифицированная методика «Лесенка») и о его удовлетворительной позиции в классном коллективе (использованы проективные методики Л.П. Пономаренко «Дерево», «Класс»).
- **Референтность** – переживание ребенком положительного отношения к образовательной (кадетской) среде (использована авторская анкета) и идентификация младшего школьника с кадетами (использованы ответы ребенком на вопрос «Кто я?» и анализ рисунка «Я в школе»).
- **Субъективное благополучие** в кадетской образовательной среде – преобладание позитивных психических состояний у ребенка в школе (удовольствие, счастье, радость) (использована модифицированная методика «Самооценка состояний») и нормальный уровень тревожности (использована Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) в модификации А.М. Прихожан).
- **Активность** – проявление активности в деятельности, успешность в учебной и внеклассной работе, а также отсутствие частого нарушения норм поведения (на основе внешних оценок учителя и родителей, полученных с помощью авторской анкеты).

Проведена диагностика детей, а также анкетирование родителей и учителей. Затем статистическими методами (кластерный анализ) учащиеся были разделены на три группы (кластера), которые при интерпретации содержания кластеров соответствовали уровню психологической безопасности. Далее выявили показатели и результаты методик, которые имели наибольший, статистически достоверный, вклад в распределение детей по уровням психологической безопасности, определили структуру психологической безопасности младшего школьника, учащегося кадетских классов, описанную в нашей статье [10].

Апробация разработанной программы проводилась с учениками третьих классов. Эмпирическое исследование эффективности программы проходило с использованием экспериментальной и контрольной групп учащихся-кадетов. Число испытуемых: в экспериментальных группах – 53 третьеклассника, в контрольной – 26 третьеклассников. Экспериментальная и контрольная группы статистически не различаются, что подтверждается равномерным распределением признака психологической безопасности.

Данные, приведенные в табл. 1, свидетельствуют, что почти треть младших школьников имеют низкий уровень психологической безопасности. Это обосновывает необходимость реализации программы сопровождения психологической безопасности в кадетских классах.

Таблица 1

**Распределение младших школьников, учащихся кадетских классов по кластерам (уровню психологической безопасности)**

Кластер	Уровень психологической безопасности	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
Кластер 1	Низкий	30	23
Кластер 2	Средний	48	46
Кластер 3	Высокий	22	31

Для определения эффективности реализуемой программы сопровождения психологической безопасности младших школьников использовался дискриминантный анализ результатов итоговой диагностики. Данный вид анализа позволяет предсказать переменную (в нашем случае – кластеры или уровни психологической безопасности) по тем же параметрам, которые были применены при анализе результатов первичной диагностики при распределении на группы (93,8 % предсказано правильно). Применив критерий знаков G, мы определили, что в контрольной группе нет значимых сдвигов ( $p > 0,05$ ), а в экспериментальной группе значимые положительные сдвиги есть ( $p = 0,05$ ). То есть в экспериментальной группе после реализации программы значимо повысился уровень психологической безопасности, что может свидетельствовать об эффективности нашей программы.

Как показано в табл. 2, в экспериментальной группе стало меньше детей с низким уровнем психологической безопасности и увеличилось число учеников с высоким. При этом в контрольной группе также произошли изменения, однако они не статистически значимы.

Таблица 2

**Уровень психологической безопасности в контрольной и экспериментальной группах до и после экспериментального воздействия**

Кластер	Уровень психологической безопасности	Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)	
		До воздействия	После воздействия	До воздействия	После воздействия
Кластер 1	Низкий	23	38	30	9
Кластер 2	Средний	46	17	48	53

Кластер	Высокий		45		38
3		31		22	

Для определения эффективности реализуемой программы также был проведен сравнительный анализ изменений отдельных показателей психологической диагностики с применением статистических критериев. В табл. 3 представлены данные, которые имеют статистически значимые изменения.

Таблица 3

### Значимость изменений показателей психологической безопасности

Критерий	Показатель и методика	Экспериментальная группа	Контрольная группа
		Направление значимого сдвига и уровень значимости изменений	Направление значимого сдвига и уровень значимости изменений
1	2	3	4
Уровень психологической безопасности	Кластеры	Положительный (p=0,005)	Нет значимого сдвига
Активность	Оценка учителем личности ребенка (модифицированная методика «Лесенка»)	Положительный (p = 0,000)	Нет значимого сдвига
Защищенность	Состояние безопасности (самооценка ребенком своего состояния в школе)	Положительный (p<0,005)	Нет значимого сдвига
	Состояние защищенности (самооценка ребенком своего состояния в школе)	Положительный (p<0,005)	Нет значимого сдвига
Удовлетворенность	Представление ребенка о том, как его оценивает учитель как личность	Положительный (p<0,005)	Нет значимого сдвига

	(модифицированная методика «Лесенка»)		
	Представление ребенка о том, как его оценивает учитель как представителя кадетов данной школы (модифицированная методика «Лесенка»)	Положительный (p=0,000)	Нет значимого сдвига
Субъективное благополучие ребенка в кадетской образовательной среде	Тревожность (Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) в модификации А.М. Прихожан)	Нет значимого сдвига	Отрицательный (p=0,001)
	Идентификация	Положительный (p<0,005)	Нет значимого сдвига
Референтность	Отношение к школе (анкета)	Нет значимого сдвига	Отрицательный (p=0,005 )
	Отношение к юнге (кадетам этой школы) (анкета)	Положительный (p<0,001 )	Нет значимого сдвига

После реализации программы произошли значимые изменения в экспериментальной группе как в целом, по распределению кластеров (уровней психологической безопасности), так и по отдельным критериям. После реализации программы учащиеся в экспериментальных классах стали более позитивно смотреть на себя глазами учителя, в том числе как представителя кадетов. У них повысился уровень безопасности в школе и состояния защищенности, стало выше положительное отношение к юнгам. Ученики больше стали идентифицировать себя с юнгами и со школой. Кроме того, учителя стали более высоко оценивать детей в классах. В то же время в контрольной группе по данным показателям значимых изменений не произошло.

В контрольной группе обнаружилось значимые отрицательные сдвиги по двум показателям. У детей усилилось отрицательное отношение к школе, повысилась тревожность. В экспериментальной группе подобных изменений не наблюдалось, что также может свидетельствовать об эффективности программы.

Таким образом, мы изучили состояние психологической безопасности младших школьников, учащихся начальной классов, обучающихся в кадетских классах, разработали программу диагностики, выделили структуру данного состояния, определили показатели, наиболее чувствительные к воздействию при сопровождении данного состояния в школе.

Полученные результаты доказывают, что наша программа повышает уровень психологической безопасности учащегося-кадета начальной школы и обладает эффективностью в данной образовательной среде.

Идеи нашей программы (риск-ресурсный подход, направленность на всех субъектов образовательного процесса, компонентный состав состояния психологической безопасности школьника и др.) могут быть использованы в практике психологической работы в школах, а также для дальнейших исследований психологической безопасности детей в образовательных средах школ разного типа и вида.

## Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Союз. 2002. 271 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования// Психологическая наука и образование. 2012. №4. С. 11–17.
3. Баева И.А., Шахова Л.И. Риск-ресурсный подход к сопровождению психологической безопасности младших школьников// Безопасность образовательной среды: создание и внедрение психолого-педагогических технологий сопровождения: Сб. науч. статей/ Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М., МГППУ, 2014. С. 10–13.
4. Баева И.А., Якиманская И.С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59067.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59067.shtml) (дата обращения: 19.08.2016).
5. Гордиенко М.В. Подготовка учителей начальных классов к реализации идей безопасности личности в воспитательном процессе начальной школы// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 82 (2). С. 44–53.
6. Дрокова С.В., Кургак Е.А. Психологическая безопасность школьной среды в переживаниях младших школьников и старшеклассников// Проблемы психологической безопасности человека в социально нестабильной среде. 2007. № 1. С. 87–98.
7. Костина Л.М. Определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности первоклассников//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 172–173.
8. Мириманова М.С., Леонова Т.А. Агрессия и социальный интеллект младших школьников в оценке безопасности образовательной среды// Психология обучения. 2014. № 7. С. 67–78.
9. Мякишева М.В. Подготовка педагогов к воспитанию личности ребенка безопасного типа поведения// Человек и образование. 2014. №1 (38). С. 56–60.
10. Шахова Л.И. Исследование структуры психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 178. С. 58–63.
11. Шахова Л.И. Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 159–169.

## Creation and Support of the State of Psychological Safety of Pupils of Cadet Classes



### **Baeva I.A.,**

*Full PhD of Psychological Science, Professor of department of Psychology and Education, Russian State Pedagogical University. Of A.I. Herzen, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, St. Petersburg, Russia, irinabaeva@mail.ru*

### **Shahova L.I.,**

*PhD student, Department of Psychology and Education of the Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia; Assistant of the Department of Psychology, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia, 79600001472@yandex.ru.*

---

The author's approach to the support of psychological safety in the educational process. As cadet classes make high demands to the capabilities and resources of the child, the task of tracking these educational programs in terms of psychological safety of children is particularly relevant. The study tested the assumption that the program support the state of psychological safety, implementing a risk-resource approach and aimed at updating / generation components of psychological safety (satisfaction, protection, reference, subjective well-being of the child in the Cadet educational environment, activity), will be effective when accompanied by cadet training programs. Testing of the developed program was carried out with students of third cadet classes (53 people in the experimental group and 26 in the control group). components and criteria of psychological safety of the younger schoolboy were determined on the basis of theoretical analysis. The methods of interrogation (questioning), testing, projective method examined the children, parents and teachers in the cadet classes to identify the initial and final levels of psychological safety of younger students. Statistical analysis were used cluster and discriminant analysis, chi-square test for contingency tables, sign test G. The article describes the features of the program, aimed at the formation and maintenance of psychological safety of younger pupils, pupils of cadet classes. The efficiency of it on all the selected criteria with a level of significance of not more than  $p < 0,005$ . Ideas forming program can be used in the practice of psychological work in schools, as well as for further research of psychological safety of children in the educational environment of schools of different types and species.

**Ключевые слова: Key words:** психологическая безопасность в образовании, структура психологической безопасности, младший школьный возраст, кадетские классы, формирующая программа. Psychological security in education, system of psychological safety, young-learners, cadet classes.

---

## **References**

1. Baeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: monografiya* [Psychological Safety in Education]. Saint-Petersburg. Publ. Soyuz, 2002. 271 p.
2. Baeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak resurs psikhicheskogo zdorov'ya sub"ektov obrazovaniya*. [Mental health of adolescents. How to support it?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 4. pp. 11-17. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Baeva I.A., Shakhova L.I. *Risk-resursnyi podkhod k soprovozhdeniyu psikhologicheskoi bezopasnosti mladshikh shkol'nikov* [Risk-resource Approach to Support of Psychological Safety of Junior Schoolchildren]. In Baeva I.A. (eds.) *Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: sozdanie i vnedrenie psikhologo-pedagogicheskikh tekhnologii soprovozhdeniya: sb. statei*. [Safety Educational Environment: the Creation and Implementation of Psycho-pedagogical Support Technology]. Moscow: Publ. MGPPU, 2014, pp. 10-13.

4. Baeva I.A., Yakimanskaya I.S. Monitoring psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy i kachestva obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii [Elektronnyi resurs] [Monitoring psychological safety of educational environment and education quality in the context of modernization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 1. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59067.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59067.shtml) (Accessed: 19.08.2016). (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Gordienko M. V. Podgotovka uchitelei nachal'nykh klassov k realizatsii idei bezopasnosti lichnosti v vospitatel'nom protsesse nachal'noi shkoly [Primary School Teachers' Training Aimed at Implementation of Individual Safety Ideas in Their Educational Activities]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science], 2008, no. 82-2. pp. 44-53. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Drokova S.V., Kurgak E.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' shkol'noi sredy v perezhivaniyakh mladshikh shkol'nikov i starsheklassnikov [Psychological Safety of the School Environment to the Feelings Younger Schoolchildren and Senior Pupil]. *Problemy psikhologicheskoi bezopasnosti cheloveka v sotsial'no nestabil'noi srede* [Psychological Problems Of Human Safety in the Socially Unstable Environment], 2007, no. 1. pp. 87-98. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Kostina L.M. Opredelenie vedushchego elementa struktury psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti pervoklassnikov [Determination Leading Element Structure of Psychological Security of the Person of First-Graders]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [ASR: Pedagogy and Psychology], 2016, T. 5. no. 1 (14). pp. 172-173. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Mirimanova M.S., Leonova T.A. Agressiya i sotsial'nyi intellekt mladshikh shkol'nikov v otsenke bezopasnosti obrazovatel'noi sredy [Aggression and Social Intelligence of Younger School Students in an Assessment of Safety of the Educational Environment]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational Psychology], 2014, no. 07. pp. 67-78. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Myakisheva M.V. Podgotovka pedagogov k vospitaniyu lichnosti rebenka bezopasnogo tipa povedeniya [Teachers' training in education of the child personality of the safe type of behavior]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2014, no. 1 (38). pp. 56-60. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Shakhova L.I. Issledovanie struktury psikhologicheskoi bezopasnosti mladshikh shkol'nikov, uchashchikhsya kadetskikh klassov [Investigation of the Structure of Psychological Safety of Elementary School Age Children and Pupils of Cadet Classes]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science], 2015, no. 178. pp. 58-63. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Shakhova L.I. Coprovozhdenie psikhologicheskoi bezopasnosti mladshikh shkol'nikov i uchashchikhsya kadetskikh klassov: risk-resursnyi podkhod [Psychological Safety Support of Elementary School Age Children and Pupils of Cadet Classes: A Risk-Resource approach]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science], 2015, no. 174. pp. 159-169. (In Russ., abstr. in Engl.).

## Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности

**Тарасова С.Ю.,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО), Москва, Россия; доцент кафедры клинической психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна, Россия, syutarasov@yandex.ru*

**Осницкий А.К.,**

*доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО), Москва, Россия; профессор кафедры общей психологии, Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия, osnizak@mail.ru*

**Ениколопов С.Н.,**

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий отделом медицинской психологии, Научный центр психического здоровья Российской академии медицинских наук (НЦПЗ РАМН), Москва, Россия, enikolopov@mail.ru*

---

Буллинг рассматривается как вариант агрессии. Анализируются закономерные взаимосвязи между содержанием подростковых страхов и тревог и агрессивностью. Представлены результаты лонгитудного исследования, в рамках которого сопоставляются четыре последовательных измерения показателей тревожности и сопутствующих им показателей агрессивности у 70 учеников 6-го, а затем 7-го года обучения. Выясняется, в какой мере риск агрессивного поведения связан с враждебностью как негативной смысловой установкой личности. Враждебность стабильно положительно коррелирует со школьной, самооценочной, межличностной и магической тревожностью подростков. Сильное влияние оказывает социальная ситуация неопределенности, связанная с постоянной трансформацией общественных норм. По результатам исследования в каждом классе выделяются сильно изолированные школьники. Они же, согласно экспертным оценкам учителей и результатам включенного наблюдения, являются жертвами как агрессоров, так и «наблюдателей», которые занимают позицию пассивных агрессоров. Жертвы стабильно свертревожны, обладают высоким уровнем враждебности и склонны к защитной агрессии в поведении. Можно обоснованно предположить дальнейшее их превращение в агрессоров.

**Ключевые слова:** буллинг, легитимизация агрессии, социально-экономическое неравенство, враждебность, самооценка, тревожность, дезадаптивный перфекционизм.

---

**Для цитаты:**

*Тарасова С.Ю., Осницкий А.К., Ениколопов С.Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 102–116 doi: 10.17759/psyedu.2016080411*

**For citation:**

*Tarasova S.U., Osnitsky A.K., Enikolopov S.N. The organizational model of psychosocial support of substitute families [Elektronnyy resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 102–116 doi: 10.17759/psyedu.2016080411. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Психологи и социологи обращают внимание на увеличение количества случаев буллинга (bullying) – хулиганство, драки, школьная травля – среди подростков [14]. В отличие от случайной ссоры или драки между людьми буллинг – это регулярно осуществляемое умышленное агрессивное поведение [2; 4; 6]. В психологической литературе под термином «буллинг» принято понимать совокупность социальных, психологических и педагогических проблем, т. е. буллинг не является частным обособленным явлением, например, в школьной среде или армии. Несмотря на то, что буллинг проявляется в достаточно устойчивых социальных группах, это – широкий спектр социального поведения [19; 21; 22]. Участники буллинга обладают неодинаковой физической силой или социальной властью наряду со стремлением это подтвердить [11]. Буллинг классифицируется как агрессия: физический, эмоциональный, сексуальный, устный; прямой или косвенный. Будь то физическая или эмоциональная агрессия со стороны одного человека или группы, важно, что жертва не способна себя защитить. Какие-либо характеристики жертвы – инаковость, неуверенность в себе, низкий социальный статус – являются частой, но не единственной причиной травли; причиной могут быть потребность во власти со стороны преследователей, принятие буллинга как нормы со стороны наблюдателей, ксенофобия [3]. Косвенный буллинг подразумевает манипуляцию социальными отношениями, ведущую к социальной изоляции жертвы [8].

Исследования показывают негативные последствия буллинга для жертв. Высока вероятность превращения этих людей в агрессоров [8]. Кроме того, у жертв буллинга повышен риск подверженности тревожности и депрессии [9; 20; 25]. Параллельно возрастные психологи отмечают наличие проблем самооценки и формирующегося образа Я в целом современного школьника уже на момент обучения в V, VI классах. Подача новостного материала в СМИ может оказывать негативное влияние на характер страхов и тревог как взрослых, так и детей. На протяжении последнего десятилетия учащиеся общеобразовательных школ среди страхов указывают войну, физическое насилие, нападение незнакомца, ограбление, увольнение или смерть родителей, бедность, неудачи, неуспех [12].

Сегодня в обществе остро стоит проблема легитимизации агрессии. Грубость по отношению к учителю, по опыту нашей консультативной практики, – распространенное явление современной школьной жизни. Рост подростковой агрессивности и жестокости отмечен и в небольших достаточно экономически благополучных странах, например, в Швейцарии или Германии [5]. Но сильное влияние на психическое здоровье оказывает социальная ситуация неопределенности, что связано с постоянной трансформацией ценностей, эталонов и норм.

Обратим внимание на общие социально-экономические перемены, происходящие на территории бывшего Союза последние 20 лет. Бывший директор Центра им. В.П. Сербского, в 1996–1998 г., министр здравоохранения РФ, Т.Б. Дмитриева говорила десять лет назад: «В Америке, как и у нас, есть супербогатые люди и есть люди абсолютно нищие. У людей те же страхи, потерять работу, страховку, сегодня иметь все, а завтра все потерять» [7, с. 160]. Изменения затронули вопросы финансирования общеобразовательных школ, подготовки и ротации педагогических кадров. Во многих образовательных организациях ведутся продолжительные эксперименты, направленные на улучшение методики преподавания. Согласно мнению социальных и экономических психологов, реформирование страны ухудшило психологический климат в целом и межличностные отношения между субъектами образовательного процесса в частности [13]. Таким образом, персональные проблемы человека во многом связаны с проблемами общества и являются своего рода психологической социопатологией. Изменения происходят и на физиологическом уровне. Обнаружены тесные

корреляционные связи концентрации кортизола в слюне детей и уровня тревожности по результатам психологических методик [16; 23].

Принято считать, агрессия особенно ярко проявляется в реформирующихся странах, где идет интенсивный процесс перераспределения ресурсов и социальных статусов. Чувствующие себя проигравшими люди начинают использовать агрессию для своего «освобождения». Л. Берковиц еще в 1970-е гг. писал о стрессах, обусловленных бытовыми и экономическими причинами, неравенством: «Представители “синих воротничков” часто набрасываются с кулаками на своих жен просто потому, что испытывают раздражение, вызванное нехваткой денег» [1, с. 311]. Проблема социального неравенства, бедности и последствия этих социально-экономических феноменов для развития и здоровья личности активно обсуждались на XV апрельской международной конференции по проблемам развития экономики и общества в ВШЭ в 2014 г.

Социально-экономическое неравенство — общественные условия, при которых люди имеют сильно разнящийся доступ к таким благам, как власть, престиж или деньги [10]. Переформулируем классическую теорию «фрустрация – агрессия». Человек ведет себя агрессивно, когда считает, что с ним поступили несправедливо, либо оценивает поступки других людей как направленные персонально против него или значимых других людей. Возникает, соответственно, и ответная агрессия для сохранения существующего положения вещей. Не всегда объективное и осознанное переживание невозможности удовлетворения своих потребностей ведет к наиболее вероятной реакции – агрессии. Таким образом, одним из основных мотивов совершения агрессивных действий могут быть проблемы самооценки и уровня притязаний. Однако известно, что особенности самооценки и образа Я в целом сложно оценить количественно. Следует учесть, что образ Я подростка находится в стадии формирования. Также нарушениям самооценки и образа Я человека обычно сопутствует повышенный уровень самооночной, перфекционистской и межличностной тревожности [12; 18]. Эти виды тревожности доступны количественной оценке и потому могут служить индикатором проблем формирования образа Я.

Рассматривая буллинг как вариант агрессии, мы стремились проанализировать закономерные взаимосвязи между содержанием подростковых страхов и тревог и агрессивностью. Акцент исследования был сделан на соотношении позиции школьника – участника буллинга и уровня его агрессивности и тревожности. Анализировались следующие виды тревожности: школьная, самооночная, межличностная, магическая, тревожность, вызванная расхождением между собственными высокими стандартами и их достижением. Мы предположили, что враждебность как фактор предрасположенности к агрессии стабильно взаимосвязана со школьной, межличностной, самооночной и магической тревожностью подростков, а также, что жертвы буллинга стабильно свертревожны, обладают высоким уровнем враждебности и склонны к агрессии в поведении.

### Программа эмпирического исследования

Были использованы следующие методики.

1. Шкала личностной тревожности для учащихся 10–12 лет (А.М. Прихожан).

2. Методика Басса–Перри – русскоязычная версия ВРАQ (А. Buss, М. Perry).
3. Опросник перфекционизма – русскоязычная версия шкалы APS-R (В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов). Шкала APS-R основана на модели Р. Слейни [24]. Шкалы русскоязычной версии опросника можно условно разделить на измеряющие здоровый, адаптивный перфекционизм и меряющие дезадаптивный перфекционизм, который может служить фактором риска невротического развития личности.

Перечислим шкалы опросника.

*Адаптивный перфекционизм* (ведет к самоудовлетворенности и повышению самооценки):

- «Стандарты» – измеряет стремление человека к высоким персональным стандартам в профессиональной деятельности и обычной жизни;
- «Порядок» – отражает тенденцию к порядку, аккуратности, организованности, адекватной ответственности.

*Дезадаптивный перфекционизм:*

- «Несоответствие» (ключевой фактор по Р. Слейни) – ощущение, переживание неспособности соответствовать установленным для себя высоким стандартам. Шкала оценивает сверхтревожность, вызванную расхождением между высокими стандартами и их достижением;
  - «Отношения» – трудности в межличностных взаимоотношениях, которые могут быть следствием завышенных стандартов и постоянного состояния сверхтревожности;
  - «Прокрастинация/Тревога». Прокрастинация – тенденция к промедлению, неспособность начать действовать. В данном случае тревога вызвана невозможностью или страхом не соответствовать установленным для себя высоким стандартам. Фактор выявляет такие личностные черты, как эмоциональная нестабильность, зависимость, тревожность, склонность к промедлению.
4. Социометрический тест в адаптации А.Я. Каплана. Включенное наблюдение в динамике, беседа. У классных руководителей взяты оценки необычности поведения (причина в поведении учащегося, а не в его познавательных способностях). Примеры необычного поведения: часто тянет руку, хотя потом не может ответить на вопрос; во время урока ходит свободно по классу, не реагируя на замечания педагога. Кроме того, классные руководители ранжировали агрессию школьников к окружающим, включая преподавателей и других взрослых, а также символические действия: ломает стулья,

сильно бьет ногами сумку и пр. Педагог оценивал необычность поведения и агрессию к окружающим ребенка по трехбалльной шкале.

Исследование выполнено на базе средней общеобразовательной школы с углубленным изучением английского языка г. Москвы. В нем приняли участие 70 школьников средней ступени: сначала 6-го, а затем 7-го года обучения. Средний возраст школьников на 6-м году обучения – 12,5 лет, на 7-м году обучения – 13,5 лет. Девочек – 40 человек, мальчиков – 30 человек. Задания психологических методик школьники выполняли индивидуально. Социометрический тест ученики выполняли в своей социальной группе (классе).

На данный момент проведено четыре последовательных измерения показателей по следующим субшкалам методики определения личностной тревожности: школьная, самооценочная, межличностная и магическая тревожность. Время проведения первого измерения – октябрь, время проведения повторного за текущий учебный год измерения – апрель. Обследования с использованием опросника Басса–Перри проведены два раза: время проведения – весна, апрель. Исследование выполнено в динамике с целью подтверждения устойчивости или изменчивости полученных результатов. На 7-м году обучения детей мы включили в батарею методик опросник перфекционизма.

### Результаты исследования и их обсуждение

**Взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности.** В настоящей работе при обследовании детей на 6-м году обучения обнаружены значимые корреляции для психологических тестов (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа показателей по шкалам опросника диагностики агрессии и субшкалам определения личностной тревожности. Шестой год обучения детей**

		Коэффициенты корреляции $r$ –Спирмена			
		Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличност- ная тревожность	Магическая тревожность
Шкалы методик	$r$	$r$	$r$	$r$	

Физическая агрессия	n.s.	0,32**	n.s.	n.s.
Гнев	0,42***	0,41***	0,37**	0,28*
Враждебность	0,45***	0,36**	0,47***	0,29*

*Примечание.* n.s. – не значимая величина; символами отмечены уровни значимости: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Данные по средним значениям физической агрессии, гнева и враждебности приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Данные по различным показателям агрессии**

Шкалы методики	Показатели		
	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение
Физическая агрессия	20,7	20	6,2
Гнев	17,1	17	5,0
Враждебность	16,8	16	6,4

Как видно из табл. 1, враждебность и гнев подростков взаимосвязаны со школьной, межличностной, самооценочной и магической тревожностью. Связи враждебности с тревожностью устойчивы во времени. При обследовании подростков через год, уже на 7-м году обучения, также обнаружены значимые корреляции (табл. 3).



Таблица 3

**Результаты корреляционного анализа показателей по шкалам опросника диагностики агрессии и субшкалам определения личностной тревожности. Седьмой год обучения детей**

Шкалы методик	Коэффициенты корреляции r–Спирмена			
	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличност- ная тревожность	Магическая тревожность
	r	r	r	r
Гнев	n.s.	0,33**	n.s.	n.s.
Враждебность	0,38**	0,42**	0,46***	0,41**

*Примечание.* n.s. – не значимая величина; символами отмечены уровни значимости: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Враждебность – негативная установка личности к другому человеку. Она выражена в неблагоприятной оценке своей жертвы и подразумевает готовность демонстрировать негативную оценку словесно или иным способом. Враждебность и агрессивность – факторы предрасположенности к агрессивному поведению, которое преломляется по-разному: физически, словесно, косвенно.

Гнев – это эмоциональное состояние, порожденное внутренними физиологическими реакциями и/или неблагоприятными событиями. Гнев не «запускает» прямо агрессию, но, как правило, сопровождается побуждением к нападению на жертву.

Далее мы решили посмотреть, каковы различия между группами враждебных и невраждебных подростков. С целью выделить группу враждебных подростков мы поделили школьников по шкале «Враждебность» на две контрастные группы – с показателями более 17 баллов и менее 17 баллов. Затем проанализировали различия между полученными группами враждебных (более 17 баллов) и невраждебных (менее 17 баллов) учеников при помощи критерия U-Манна–Уитни. Полученные различия в уровнях тревожности по субшкалам методики определения личностной тревожности представлены на диаграмме (рис.).

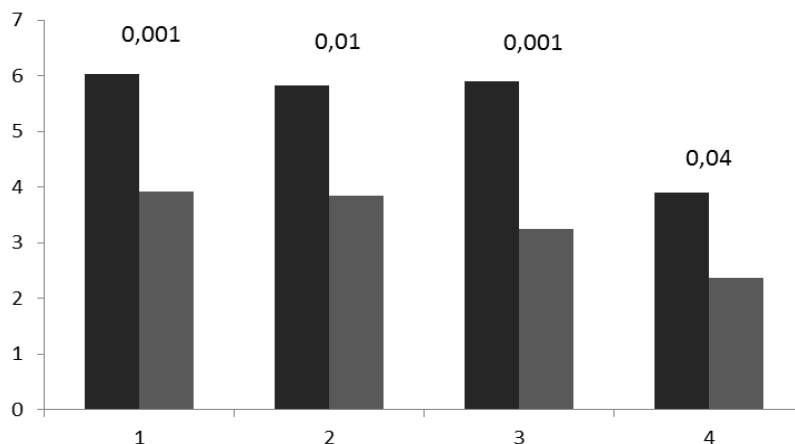


Рис. Величина уровней тревожности для учащихся, разделенных на две группы по выраженности враждебности – выше 17 баллов и ниже 17 баллов: ■ – враждебность > 17; □ – враждебность < 17. По оси X – порядковые номера субшкал тревожности: 1 – школьная тревожность, 2 – самооценочная тревожность, 3 – межличностная, 4 – магическая; по оси Y – показатели выраженности тревожности. Цифрами над столбцами отмечены уровни значимости

Кроме того, мы посмотрели, каковы различия между группами физически агрессивных и физически неагрессивных подростков. Получены сходные картины тревожности.

Обнаружены межполовые различия в агрессивном поведении школьников. Мальчики-подростки ожидаемо более склонны к проявлениям физической агрессии, чем девочки-подростки ( $p < 0,05$ ). Девочки-подростки более склонны к проявлениям враждебности ( $p < 0,06$ ).

**Тревожность и дезадаптивный перфекционизм.** Итак, обозначена связь между личностной тревожностью, враждебностью и агрессивным поведением школьников. А какова устойчивость проявления показателей тревожности в процессе обучения в средней школе?

Мы обследовали учащихся в динамике, в начале и в конце сначала 6-го, а затем 7-го лет обучения при помощи шкалы личностной тревожности. По каждой субшкале различали уровни тревожности: 1–2 стена – низкотревожные (подобное «чрезмерное спокойствие» может носить характер личностных защит); более 2, но менее 9 стенов – нормативный уровень тревожности; 9–10 стенов – сверхтревожные, мы их обозначили как группу риска [12, Приложение 1]. Самая многочисленная группа риска обнаружена по субшкале межличностной тревожности – в нее стабильно в течение двух лет обучения в средней школе входит около 20 % подростков. Это меньше, чем на начальной ступени обучения. По результатам лонгитюдного исследования тревожности младших школьников, в группу риска в процессе обучения в начальных классах стабильно входит 35 % детей [16]. Однако такой перепад согласуется с данными других авторов [12].

Интересные результаты получены при помощи социометрического теста. Обнаружена невысокая, но значимая корреляция уровня межличностной тревожности ученика и значений

социометрического индекса «Фрустрированность» ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Также в каждом из четырех обследованных классов можно наблюдать сильно изолированных в своей социальной группе (классе) подростков. Они же, согласно экспертным оценкам учителей и результатам включенного наблюдения, являются жертвами как агрессоров, так и «наблюдателей», которые занимают позицию пассивных агрессоров. Сильно изолированных в своем коллективе учеников можно описать следующим образом: стабильно свертревожные (10 стеновых показателей), отличаются высоким уровнем враждебности и, согласно экспертной оценке учителей и результатам наблюдения в динамике, склонны к защитной агрессии в поведении. Кроме того, у них стабильно самые высокие значения социометрического индекса «Фрустрированность» в своем классе. Можно обоснованно предположить дальнейшее их превращение в агрессоров. Такое предположение согласуется с выводом по итогам другого исследования буллинга: жертвы имеют высокие показатели агрессии, тревожности, эмоционально и поведенчески неустойчивы [6].

Мы обследовали сильно изолированных в коллективе подростков дополнительно при помощи методики «Неоконченные предложения». Примеры оконченных предложений: «Мои три заветных желания: быть богатым, счастливым и красивым», «Мне больше всего хотелось бы получить хорошее образование, работу! Чтобы меня никто не обзывал», «Мои три заветных желания: выучиться хорошо, жить счастливо, открыть небольшой бизнес». Добавим, что претензии других учащихся к «отверженным» носят меркантильный характер. Например, мальчик из интеллигентной семьи подвергался систематической травле со стороны трех агрессоров-девочек, достаточно хитрых, чтобы скрывать факт травли от учителей. Мальчику периодически говорили, что он бедно живет: плохо одет, квартира не в центре города и т. д. Известен феномен кумуляции аффекта: подросток украл из школьного гардероба и спрятал дорогую верхнюю одежду агрессоров-девочек.

Буллы (агрессоры), по результатам обследования, также демонстрируют наличие конкретных страхов. Эти страхи связаны с ситуациями подтверждения своего относительно высокого (не «звезды», но и не «отверженные») статуса в коллективе. Примеры завершенных предложений: «Мне больше всего хотелось бы быть умной, чтобы не обижали»; «Мне больше всего хотелось бы часы за 120 тысяч рублей. Боюсь, у меня не будет друзей». В этой связи мы дополнительно провели на 7-м году обучения детей опросник адаптивного и дезадаптивного перфекционизма (см. раздел «Программа эмпирического исследования»).

В настоящем исследовании выявлены значимые корреляции показателей дезадаптивного перфекционизма и тревожности (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты корреляционного анализа показателей по шкалам опросника перфекционизма и субшкалам определения личностной тревожности**

	Коэффициенты корреляции r-Спирмена			
	Школьная	Самооценочная	Межличностная	Магическая

Шкалы	тревожность	тревожность	тревожность	тревожность
	г	R	г	R
Несоответствие	0,49***	0,39**	0,50***	n.s.
Отношения	n.s.	n.s.	0,34**	n.s.

*Примечание.* n.s. – не значимая величина; символами отмечены уровни значимости: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Кроме того, обнаружена значимая корреляция для уровня гнева подростка и значений по шкале «Несоответствие» ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,01$ ). Враждебность связана с переживанием неспособности соответствовать установленным для себя высоким стандартам ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ) и трудностями в межличностных отношениях вследствие завышенных стандартов и состояния сверхтревожности ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ).

Можно провести параллель с результатами лонгитюдного исследования тревожности на начальной ступени обучения. Ребята группы риска по тревожности востребованы, мотивированы на успех в своем классе. Несмотря на то, что их благополучное положение в коллективе, внешность, материальное обеспечение родителей и успеваемость вполне хорошие, школьники демонстрируют устойчивое наличие разлитой тревожности.

По самоотчету, дети боятся утратить высокий статус в социальной группе. Например, ребенок искренне жалуется: «У меня телефон за 5 тысяч, а я хочу за 30». А если есть телефон за 30 тысяч, то школьник мечтает получить на День рождения iPad, причем настойчиво изображает его с помощью рисунка в «песочнице» или поделки. Потребности обретают статус ненасыщаемых, складывается невротический порочный круг.

Перфекционизм в его чрезмерной, дезадаптивной форме проявляется в перманентных попытках доказать себе и социуму собственную успешность, добиться признания, похвалы значимых других людей даже ценой нервно-психического истощения. Ребенок приписывает значимым другим людям нереалистичные ожидания, которым обязательно надо соответствовать, чтобы заслужить принятие и одобрение [15]. Одна из причин появления таких дезадаптивных форм перфекционизма – феномен «условного принятия» в детско-родительских отношениях. Отметим и культ успешности в современном обществе. Реальные достижения обесцениваются, а требования к себе непрерывно возрастают, создавая бесконечный путь улучшения себя, стабильный уровень сверхтревожности. Кроме того, склонность человека исключать право на ошибку, изнурять себя не вполне реалистичными желаниями связана с выраженными деструктивными тенденциями [15]. Увеличивается риск аутоагрессивного поведения.

Суицидальные намерения могут быть следствием травли [22]. Участвующая в нашем исследовании шестиклассница рассказывает: «Я пыталась. Я потратила 13 накопленных тысяч, чтобы они от меня отстали. Больше так не могу...» (девочка купила своей обидчице наушники, но через две недели ее опять начали очень обидно дразнить).

Таким образом, именно комплексный подход к изучению деструктивных тенденций личности и агрессивного поведения представляется перспективным с точки зрения своевременной оценки тревожности и агрессивности. Проблему можно решать психологическими методами [17]. Но в социально-экономически нестабильном обществе эффект консультирования или психотерапии долговечным не будет. Ведь причина тревожности и дезадаптации носит в этом случае не сугубо психологический, а скорее социальный характер.

### Выводы

1. В каждой обследованной социальной группе (классе) выделяются сильно изолированные школьники. Они же, согласно экспертным оценкам учителей и результатам включенного наблюдения, являются жертвами как агрессоров, так и «наблюдателей», которые занимают позицию пассивных агрессоров. Жертвы стабильно сверхтревожны, обладают высоким уровнем враждебности и склонны к защитной агрессии в поведении. Можно обоснованно предположить дальнейшее их превращение в агрессоров.
2. Проявления враждебности стабильно взаимосвязаны со школьной, самооценочной и межличностной тревожностью подростка (от  $r = 0,37$  до  $r = 0,47$ ). Самооценочная тревожность учеников стабильно связана с гневом.
3. В эмпирическом исследовании получено подтверждение связи враждебности с переживанием неспособности соответствовать установленным для себя высоким стандартам ( $r = 0,44$ ) и трудностями в межличностных отношениях вследствие завышенных стандартов и состояния сверхтревожности ( $r = 0,43$ ).

### Заключение

Агрессия в целом и буллинг как вариант агрессии являются результатом взаимодействия индивидуальных, социальных, культурных и экономических факторов. Принципиально важна психологическая работа не только с агрессором или жертвой, но и с социальным окружением. Существенным фактором оказывается государственная политика в сферах социальных и экономических отношений, образования, которая способствует высокому уровню социального и экономического неравенства между различными группами общества.

Трансляция норм, считающих приемлемыми агрессию и насилие для разрешения конфликтных ситуаций, ведет к росту агрессии в обществе. Большое значение имеет поддержание, в том числе и посредством СМИ, культурных норм, считающих агрессию неприемлемым способом решения конфликтов.

### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-06-00052.

## Литература

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб.: Издательский дом «НЕВА», 2001. 512 с.
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
3. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. 2015. № 1 (6). С. 103–116.
4. Вишневецкая В.И., Бутовская М.Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. 2010. № 2. С. 55–68.
5. Гуггенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости. М.: Когито-Центр, 2006. 176 с.
6. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova\\_Enikolopov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml) (дата обращения: 27.01.2016).
7. Кекелидзе З.И., Макушкин Е.В. Татьяна Борисовна Дмитриева – психиатр в эпоху перемен. М.: ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», 2011. 191 с.
8. Кожухарь Г.С. Феноменология разных форм психологического насилия в молодежной среде [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. URL: [http://psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2014\\_2\\_Kozhukhar.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2014_2_Kozhukhar.pdf) (дата обращения: 27.03.2016).
9. Малкова Е.Е. Тревожность и развитие личности в норме и при патологии: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 210 с.
10. Мартыненко Б.К. Социальная сущность насилия // Закон и право. 2008. № 12. С. 60–61.
11. Петросяни В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 210 с.
12. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. М.: Питер, 2009. 192 с.
13. Самаруха В.И. Детерминанты реформирования экономики страны и состояние психологического климата общества // Психологические инновации в экономике и финансах: материалы международной научно-практической конференции (г. Москва, 19–20 марта 2009 г.). М.: ФинУниверситет, 2009. С. 93–97.
14. Собкин В.С., Маркина О.С. Влияние опыта переживания школьной травли на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 48–57.
15. Соколова Е.Т., Цыганкова П.В. Структура перфекционной мотивации у лиц с нарушением адаптации и суицидальным поведением [Электронный ресурс]// Психологические исследования. 2011. № 5 (19). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/551-sokolova-tsygankova19.html> (дата обращения: 27.01.2016).
16. Тарасова С.Ю., Осницкий А.К. Психофизиологические и поведенческие показатели школьной тревожности [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 20. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n1/75196.shtml> (дата обращения: 27.01.2016).
17. Тарасова С.Ю., Сотникова Ю.А. Психологическое сопровождение детей условной нормы здоровья с устойчивыми трудностями адаптации к школе // Психология и школа. 2014. № 3. С. 85–101.
18. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Современные модели перфекционизма [Электронный ресурс]// Психологические исследования. 2013. № 6 (29). URL:

<http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/826-yasnaya29.html> (дата обращения: 27.01.2016).

19. Brunstein K.A., Sourander A., Gould M. The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings // *Can. J. Psychiatry*. 2010. Vol. 55 (5). P. 282–288.
20. Craig W.M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children // *Personality and Individual Differences*. 1998. Vol. 24 (1). P. 123–130.
21. Fiabane E., Flachi D., Giorgi I. at al. Professional outcomes and psychological health after workplace bullying: an exploratory follow-up study // *Med Lav*. 2015. Vol. 106 (4). P. 271–283.
22. Hinduja S., Patchin J.W. Bullying, cyberbullying, and suicide // *Arch. Suicide Res*. 2010. Vol. 14 (3). P. 206–221.
23. Pervanidou P., Chrousos G.P. Metabolic consequences of stress during childhood and adolescence // *Metabolism*. 2012. Vol. 61 (5). P. 611–619.
24. Slaney R.B., Rice K.G., Mobley M. at al. The revised Almost Perfect Scale // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2001. Vol. 34 (3). P. 130–145.
25. Swearer S.M., Espelage D.L., Vaillancourt T. at al. What can be done about school bullying? Linking research to educational practice // *Educational Researcher*. 2014. Vol. 39 (1). P. 38–47.

## Social-psychological Aspects of Bullying: Interconnection of Aggressiveness and School Anxiety

### **Tarasova S.U.,**

*PhD, senior scientific differential psychology and psychophysiology laboratory worker, Psychological University Russian Education Academy (PU REA), Moscow, Russia; docent of clinical psychology department, International University of Nation, Society and Human “Dubna”, Dubna, Russia, syutarasov@yandex.ru*

### **Osnitskiy A.K.,**

*Doctor of psychological sciences, professor, major scientific differential psychology and psychophysiology laboratory worker, Psychological University Russian Education Academy (PU REA), Moscow, Russia; professor of general psychology department, Moscow State University of Psychology and Education MSUPE, Moscow, Russia, osnizak@mail.ru*

### **Enikolopov S.N.,**

*PhD (Psychology), docent, director of medical psychology department, Scientific center of mental health Russian Academy of Medical Sciences (SCMH RAMS), Moscow, Russia, enikolopov@mail.ru*

---

Bullying is seen as a variant of aggression. Natural interconnections between contents of teenagers' fears, anxiety and aggression are analyzed. The longitudinal research results are presented, in the framework of which four consecutive measures of anxiety and the following aggressiveness indexes of 70 6th form pupils, and then 7th form ones are compared. It is being clarified, to what extent aggressive behavior risk is related to animosity as a negative notional attitude of an individual. Hostility stably and positively correlates with school, self-esteem, interpersonal and mystical anxiety

among teenagers. Social situation of uncertainty, connected to constant transformation of social norms, exerts heavy influence. According to research results, greatly isolated schoolchildren stand out in each class. It is them, who, according to the expert teachers assessment and included to observational results, are victims to aggressors as well as to “onlookers”, who take positions of passive aggressors. Victims are stably overly anxious, possess high level of hostility and are inclined to protective aggression in behavior. Their further transformation into aggressors can be safely assumed.

Key words: bullying, legitimatization of aggression, social economic inequality, hostility, self-esteem, anxiety, disadaptive perfectionism

---

### Funding

This work was supported by grant RFH № 15-06-00052.

### References

1. Berkowitz L. Aggressiya [Aggression]. Sankt-Petersburg: Neva, 2001. 512 p. (In Russ.).
2. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kak ob’ekt issledovaniya i kak kul’turnyi fenomen [Bullying as an object studies and cultural phenomenon]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology Journal of the Higher School of Economics], 2013, no. 3, pp. 149-159.
3. Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. Shkol’naya travlya i pozitsiya uchitelei [School Bullying and Teachers' Attitudes]. *Sotsial’naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015, no. 1(6), pp. 103-116.
4. Vishnevskaya V.I., Butovskaya M.L. Fenomen shkol’noi travli: agressory i zhertvy v rossiiskoi shkole [The phenomenon of school bullying: the aggressor and the victim in the Russian school]. *Etnograficheskoe obozrenie* [Etnograficheskoe Obozrenie journal], 2010, no. 2, pp. 55-68.
5. Guggenbyul’ A. Zloveshchee ocharovanie nasiliya [Prevention of child aggression and violence]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2006. 176 p. (In Russ.).
6. Guseinova E.A., Enikolopov S.N. Vliyanie pozitsii podrostanta v bullinge na ego agressivnoe povedenie i samoosenku [Influence of the Bullying Victim Position on Aggressive Behavior]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 2. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova\\_Enikolopov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml) (Accessed 04.02.2016).
7. Kekelidze S.I., Makushkin E.V. Tat’yana Borisovna Dmitrieva – psikhiatr v epokhu peremen [Tatyana Dmitrieva – psychiatrist in a time of change]. Moscow: Minzdravsotsrazvitiya Rossii, 2011. 191 p.
8. Kozhukhar’ G.S. Fenomenologiya rasnykh form psikhologicheskogo nasiliya v molodezhnoi srede [Phenomenology of Different Forms of Psychological Violence among Youth: Foreign Studies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 2. Available at: [http://psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2014\\_2\\_Kozhukhar.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2014_2_Kozhukhar.pdf) (Accessed 27.03.2016).
9. Malkova E.E. Trevozhnost’ i rasvitie lichnosti v norme i patologii. Avtopef. diss. dokt. psikhol. nauk. [Anxiety and personal development in health and disease. Ph. D. (Psychology) Thesis] Sankt-Petersburg, 2014. 24 p.
10. Martynenko B.K. Sotsial’naya sushchnost’ nasiliya [The social essence of violence]. *Zakon i pravo* [The law and the right], 2008, no. 12, pp. 60-61.
11. Petrosyants V.R. Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrasovatel’noi srede, i ikh zhiznesteikost’. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The psychological characteristics of high school students, participants in bullying in the educational environment, and their hardiness. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Sankt-Petersburg, 2011. 24 p.
12. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti [Psychology of anxiety]. Moscow: Piter, 2009. 192 p.



13. Samarukha V.I. Determinanty reformirovaniya ekonomiki strany [state of psychological climate of society]. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Moscow, 19-20 marta 2009 g.) [Proceedings of the Scientific and Practical Conference “*Psychological Innovation in Economics and Finance*”]. Moscow: Publ. FinU, 2009, pp. 93-97.
14. Sobkin V.S., Markina O.S. Vliyanie opyta perezhivaniya shkol'noi travli na ponimanie podrostkami fil'ma Chuchelo [Impact on the understanding of bullying victimity adolescents]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. Vyp. 1(18)*. [Bulletin of practical psychology Education ], 2009, pp. 48-57.
15. Sokolova E.T., Tsygankova P.V. Struktura perfektsionnoi motivatsii u lits s narusheniyami adaptatsii i suitsidal'nym povedeniem [The structure of perfectionistic motivation in patients with adjustment disorder and suicidal behavior]. *Psikhologicheskie Issledovaniya [Psychological Studies]*, 2011, no. 5(19). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/551-sokolova-tsygankova19.html> (Accessed 04.02.2016).
16. Tarasova S.Yu., Osnitsky A.K., Psikhofiziologicheskie i povedencheskie pokazateli shkol'noi trevozhnosti [Psychophysiological and Behavioral Indicators of School Anxiety]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n1/75196.shtml> (Accessed 04.02.2016).
17. Tarasova S.Yu., Sotnikova Yu.A. Psikhologicheskoe soprovozhdenie detei uslovnoi normy zdorov'ya s ustoychivymi trudnostyami adaptatsii k shkole [Psychological support for children's health conventional standards with long-term disturbances adaptation to school]. *Psikhologiya i shkola [Psychology and School]*, 2014, no. 3, pp. 85-101.
18. Yasnaya V.A., Enikolopov S.N. Sovremennye modeli perfektsionizma [The current models of perfectionism]. *Psikhologicheskie Issledovaniya [Psychological Studies]*, 2013, no. 6(29). Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/826-yasnaya29.html> (Accessed 14.07.2014).
19. Brunstein Klomek A., Sourander A., Gould M. The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Can. J. Psychiatry*, 2010. Vol. 55, no. 5, pp. 282-288.
20. Craig W.M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 1998. Vol. 24, no. 1, pp. 123-130.
21. Fiabane E., Flachi D., Giorgi I., Crepaldi I., Candura S.M., Mazzacane F., Argentero P. Professional outcomes and psychological health after workplace bullying: an exploratory follow-up study. *Med Lav.*, 2015. Vol. 106, no. 4, pp. 271-283.
22. Hinduja S., Patchin J.W. Bullying, cyberbullying, and suicide. *Arch. Suicide Res.*, 2010. Vol. 14, no. 3, pp. 206-221.
23. Pervanidou P., Chrousos G.P. Metabolic consequences of stress during childhood and adolescence. *Metabolism*, 2012. Vol. 61, no. 5, pp. 611-619.
24. Slaney R.B., Rice K.G., Mobley M., Trippi J., Ashby J.S. The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2001. Vol. 34, no. 3, pp. 130-145.
25. Swearer S.M., Espelage D.L., Vaillancourt T., Hymel Sh. What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 2014. Vol. 39, no. 1, pp. 38-47.

## Информационная безопасность детей и подростков в представлениях родителей

**Будыкин С.В.,**

*аспирант кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, moscow858@yandex.ru*

**Дворянчиков Н.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент, декан, кафедра клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, dvorian@gmail.com*

**Бовина И.Б.,**

*доктор психологических наук, профессор, кафедра клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, innabovina@yandex.ru*

Исследование направлено на анализ обыденных представлений об информационной безопасности в группах родителей. Основываясь на идеях теории социальных представлений, в частности, о связи социальной практики и социальных представлений, были выделены три группы респондентов – родители детей (группа 1), родители подростков (группа 2), контрольная группа бездетных взрослых (группа 3) – как группы, имеющие различную дистанцию по отношению к объекту представления. В исследовании приняли участие 115 человек в возрасте от 20 до 50 лет (97 женщин и 18 мужчин). Мы выдвинули следующие предположения: 1) группа 3 будет отличаться от группы 1 и группы 2 в оценке угрозы информационной безопасности (разные темы будут рассматриваться как угрожающие, родители детей и подростков будут исходить из того, что угрожает в первую очередь детям их возраста, а в контрольной группе исходным будет общее понимание об угрозе); 2) в группе 3 основными будут нормативные элементы, в группах 1 и 2 – функциональные элементы (скрипты). Также предполагалось, что в группе 2 имеет место большая сложность скриптов по сравнению с другими группами. Было показано следующее: во-первых, иерархия тем, выстроенных с учетом угрозы информационной безопасности, практически совпадает во всех группах; во-вторых, планы действий сложнее всего устроены в группе 1, в наименьшей степени – в группе 3. Это справедливо для ситуаций, в которых ребенок сталкивается с умеренно опасной информацией, различий нет в ситуации столкновения с наиболее опасной информацией.

**Ключевые слова:** информационная безопасность детей и подростков, теория социальных представлений, родители, действия по обеспечению информационной безопасности детей и подростков.

### Для цитаты:

*Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б. Информационная безопасность детей и подростков в представлениях родителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 117–126 doi: 10.17759/psyedu.2016080412*

### For citation:

*Budikin S.V., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. Information safety of children and teenagers in representations of parents [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 117–126 doi: 10.17759/psyedu.2016080412. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В фокусе нашего внимания – изучение «наивных теорий», которые используются для объяснения новых, непонятных явлений, с которыми люди сталкиваются в повседневной деятельности. Объект этих теорий в нашем случае – информационная безопасность детей и подростков. Будучи ограниченными рамками статьи, укажем, что рассмотрение актуальности проблемы, а также аргументация в пользу теории социальных представлений уже были изложены нами ранее [1; 2]. Здесь отметим только, что, говоря о социальных представлениях, мы исходили из того, что это – «система ценностей, идей и практик с двойной функцией: во-первых, устанавливать порядок, который позволил бы индивидам ориентироваться в социальном и материальном мире и подчинять его; во-вторых, делать возможными коммуникации среди членов группы, обеспечивая их кодом для социального обмена и кодом для того, чтобы называть и классифицировать определенным образом различные аспекты их мира, их индивидуальной и групповой истории» [7, р.хiii].

Наш интерес направлен на анализ вопроса о соотношении социальной практики и социальных представлений [3]. Анализ литературы свидетельствует о том, что отношения между социальной практикой и социальными представлениями достаточно сложны и находятся под влиянием ряда факторов. Попытки приравнять социальную практику к поведению подвергаются критическому рассмотрению, авторы указывают на необходимость более широкого взгляда на социальную практику и ее связь с социальными представлениями [5; 8]. Как отмечают Л. Дани и Т. Апостолидис [5], это ограничение снимается за счет учета того, какую позицию индивид занимает в социальном пространстве [6], или за счет анализа таких социально-психологических факторов, как роль личной вовлеченности в деятельность или уровень знаний об объекте представлений [5].

Объект представления – «информационная безопасность детей» – обладает определенной двойственностью. С одной стороны, это – новая категория, которая стала использоваться с той или иной частотой на различных уровнях общественного дискурса вслед за вступлением в действие Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». С другой, – и до принятия закона, родители имели свою систему для оценки опасности информации. Принятие закона и реализация соответствующих мер, говоря словами теории социальных представлений, интерферировали с пониманием того, что угрожает детям и подросткам и какие действия требуются от родителей по обеспечению информационной безопасности.

Наши попытки проанализировать обыденное понимание информационной безопасности детей и подростков позволили выявить основные категории, вокруг которых выстраивается дискурс о ней: угроза информационной безопасности детей и подростков и противостояние этой угрозе [1].

Вопрос, на который предстоит ответить, касается особенностей обыденных представлений об информационной безопасности детей и подростков, обусловленных социальной практикой. Рассмотрев различные подходы к анализу отношений между социальными представлениями и социальной практикой [5; 6; 8], мы выстроили континуум дистанции по отношению к объекту обыденных представлений, что позволит исследовать особенности представлений об информационной безопасности как результат специфического взаимодействия с объектом представления.

Ранее нами были выделены два уровня взаимодействия с проблемой – семейный и профессиональный [1; 2]. Учет возраста детей и подростков позволил выделить группы: родители детей; родители подростков; учителя – родители детей, работающие с детьми; учителя – родители детей, работающие с подростками; учителя – родители подростков, работающие с детьми; учителя – бездетные, работающие с детьми; учителя – бездетные, работающие с подростками; бездетные взрослые. Эти группы имеют различную дистанцию по отношению к объекту представлений.

В немногочисленных исследованиях [5] было продемонстрировано, что различная дистанция по отношению к объекту представлений актуализирует разные элементы представлений: большая дистанция – нормативные элементы (связанные с ценностями, нормами или стереотипами), маленькая дистанция – функциональные элементы (связанные с действиями, т. е. скрипты). Опираясь на эти результаты, мы предприняли первую часть исследования, охватив группы родителей и контрольную группу бездетных взрослых.

**Цель** исследования заключалась в изучении обыденных представлений об информационной безопасности детей в группах родителей.

**Объектом** исследования были взрослые люди. Всего в исследовании приняли участие 115 человек<sup>1</sup> в возрасте от 20 до 50 лет ( $M=33,33$  года;  $SD=7,6$  лет; 97 женщин, 18 мужчин). Из них: 87 человек – с высшим образованием; у 14 – незаконченное высшее; у 14 – среднее или среднее-специальное; 80 человек состоят в браке, 29 человек не состоят в браке, 6 человек – в разводе; 34 человека имеют одного ребенка, 37 человек – по два ребенка, 6 человек – по три ребенка, 3 человека – по четыре ребенка. Возраст детей составляет от 4 месяцев до 27 лет. Респонденты принадлежат к различным профессиональным группам (инженеры, врачи, психологи, управленцы, юристы, экономисты и пр.).

Группа 1 объединяла родителей детей ( $N=45$  человек; родители имели одного или нескольких детей до 12 лет; обладали опытом взаимодействия с объектом представлений; обеспечение информационной безопасности – только на уровне детей). Группа 2 состояла из родителей подростков ( $N=35$  человек; родители имели хотя бы одного ребенка в возрасте от 12 до 18 лет, некоторые из них – и детей совершеннолетнего возраста; обладали опытом взаимодействия с объектом представлений на уровне детей и подростков). Эти группы были приближены к объекту представления. Группа 3 включала в себя бездетных взрослых ( $N=35$  человек; отсутствие опыта взаимодействия с объектом представлений).

**Предмет** исследования – представления об информационной безопасности детей и подростков.

Опираясь на идеи теории социальных представлений и на результаты наших предыдущих исследований (обыденные представления выстраиваются вокруг двух основных тем – угроза и противостояние угрозе информационной безопасности [1]), мы сформулировали **предположение**<sup>2</sup>: обыденные представления об информационной безопасности детей и подростков будут разными в группах с различной дистанцией по отношению к объекту представления, а именно:

1) группа 3 будет отличаться от группы 1 и группы 2 в оценке угрозы информационной безопасности (разные темы будут рассматриваться как угрожающие; родители детей и подростков будут исходить из того, что угрожает в первую очередь детям их возраста, а в контрольной группе исходным будет общее понимание об угрозе);

2) в группе 3 основными будут нормативные элементы, в группах 1 и 2 – функциональные элементы (скрипты).

Также предполагалось, что в группе 2 имеет место большая сложность скриптов по сравнению с другими группами.

<sup>1</sup> Изначально было получено 160 заполненных опросников. Из анализа были исключены те опросники, которые были заполнены родителями, которые являются учителями школ (эта часть выборки будет изучаться на следующем этапе нашего исследования). Были исключены также опросники родителей, которые кроме детей до 12 лет имеют и совершеннолетних детей.

<sup>2</sup> Обратим внимание на тот факт, что в нашем объекте представлений уже заложены некоторые действия: в предварительном исследовании были выявлены две темы – угроза и противостояние ей; в связи с этим мы подразумеваем под нормативными элементами стереотипные действия.

Основным *методом исследования* был опрос в варианте анкетирования. Анкета основывалась на результатах предварительного исследования [1; 2] и включала в себя пять частей. В первой части респондентам предлагалось проранжировать различную информацию (насилие и жестокость, наркотики, убийство, самоубийство, педофилия, курение, алкоголь, порнография, сексуальные отношения в гетеросексуальных парах, сексуальные отношения в гомосексуальных парах, секты, террористические акты [1]) с точки зрения угрозы информационной безопасности детей и подростков. Во второй, третьей и четвертой частях анкеты респондентам предлагались так называемые «виньетки»<sup>3</sup>, в каждом случае их просили предложить план действий в ситуации. В пятой части предлагались социально-демографические вопросы.

Обработка качественных данных проводилась с помощью частотно-смыслового анализа.

### Описание и анализ результатов

**Оценка угрозы.** Анализ того, как группы респондентов оценивают угрозу той или иной информации, позволяет говорить, что во всех группах наибольшая угроза приписывается информации, которая касается жизни и здоровья ребенка, а именно: насилие (и жестокость), самоубийство. Порядок важности тем варьировал: респонденты в группе 1 в наибольшей степени приписывали угрозу информации о педофилии, в группе 2 – о самоубийстве, в группе 3 – о насилии и жестокости. Респонденты в группе 3 оценивали угрозу той или иной информации, исходя из общего понимания угрозы, что соответствует наибольшей дистанции по отношению к объекту представления.

Таблица 1

### Иерархия воспринимаемой угрозы информационной безопасности детей и подростков в трех группах респондентов

Тема	Средний ранг темы		
	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Алкоголь	9,28 (11)	8,64 (11)	9,06 (11)
Курение	9,90 (13)	10,26 (13)	9,99 (12)
Наркотики	4,80 (4)	5,57 (4)	6,31 (5)
Насилие и жестокость	4,60 (2)	5,04 (2)	4,01 (1)
Педофилия	4,55 (1)	6,10 (5)	5,22 (4)
Порнография	6,10 (6)	6,29 (6)	6,66 (7)
Проституция	7,35 (7)	7,60 (9)	7,34 (9)
Самоубийство	4,63 (3)	4,22 (1)	4,82 (3)
Сексуальные отношения в гетеросексуальных парах	9,53 (12)	9,94 (12)	10,61 (13)
Сексуальные отношения в гомосексуальных парах	7,80 (8)	8,42 (10)	8,40 (10)
Секты	8,66 (10)	6,51 (7)	7,33 (8)
Террористические акты	8,08 (9)	6,89 (8)	6,50 (6)

<sup>3</sup> Виньетка – это краткое описание гипотетической ситуации; респондент принимает решение о том, как бы он поступил в подобном случае [4]. Предпочтение этого методического приема объясняется его проективным характером, возможностью анализировать готовность респондентов к тому или иному способу действий, ибо в ответ они предлагают более или менее детальный план действий, который можно рассматривать как готовность к поведению [9]. В нашем случае каждому респонденту предлагалось принять решение по каждой из трех ситуаций, которые касались детей (одна ситуация), подростков (две ситуации), другой параметр варьирования – тип угрожающей информации: наркотики, информация сексуального характера – порнография, самоубийство. Виньетки были сформулированы на основе результатов предшествующих этапов исследования.

Убийство	5,49 (5)	5,51 (3)	4,44 (2)
----------	----------	----------	----------

Разница в оценках между группами отсутствует, что не позволяет принять первое предположение о том, что группы с разной дистанцией по отношению к объекту представления по-разному оценивают угрозу информационной безопасности.

**Готовность к обеспечению информационной безопасности детей.** Как показывает анализ ответов респондентов из группы 1 в первой ситуации (10-летний ребенок, увидев на асфальте рекламу спайса, задает вопрос родителю), действия респондентов располагаются в промежутке от игнорирования вопроса ребенка до объяснения вреда наркотиков (указывая, в том числе, на летальность исхода при употреблении наркотических веществ, устрашение с помощью видеоматериалов, повествующих о потребителях, указание на опасность, квалификация людей, распространяющих спайсы, как «плохих»), сопровождаются запретом на употребление наркотических веществ, а также готовностью обратиться в полицию (или ФСКН) за помощью. В 18 случаях из 45 родители заявили о своей готовности объяснить ребенку об опасности вещества, при этом используя видеоматериалы (6)<sup>4</sup>, указывая на летальность исхода (3), на опасность (3); в 13 случаях родители не только объясняли вред последствия, указывая при этом на уголовную ответственность за распространение наркотических веществ, но и предпочитали обратиться в полицию (ФСКН) за помощью; в 7 случаях родители не только объясняли вред, готовы были обратиться в полицию (ФСКН), но и запрещали детям употреблять наркотические вещества. В отношении запрета на употребление – 11 родителей из 45 не только объясняют детям вред, но и указывают на соответствующее поведение; в 20 случаев из 45 – родители готовы прибегнуть к помощи полиции; в 1 случае родитель предпочел проигнорировать вопрос ребенка.

В группе 2 действия родителей попадали в диапазон от более простых стратегий – объяснение последствия или даже запрет на чтение такой рекламы без объяснения – до сложной стратегии, которая включала в себя объяснение последствий, а также запрет на употребление наркотических средств и обращение в полицию. В 19 случаев из 35 респонденты предпочитали объяснять последствия употребления наркотических веществ, апеллируя к понятию «опасность» (8), используя видеоматериалы или указывая на летальность исхода (по 4, соответственно). В 5 случаях респонденты не только объясняли последствия, но и выражали готовность обратиться в полицию, объяснение сопровождалось запретом на употребление (6), наконец, респонденты предлагали не только объяснить опасность, наложить запрет на употребление наркотических веществ, но и обратиться в полицию (4).

Анализ стратегий поведения в группе 3 показал, что респонденты демонстрируют свою готовность воспользоваться различными стратегиями обеспечения информационной безопасности ребенка, причем палитра стратегий, как и в других группах, – от игнорирования вопроса ребенка до объяснения вреда наркотиков (указывая, в том числе, на летальность исхода при употреблении наркотических веществ, устрашение с помощью видеоматериалов, повествующих о потребителях), сопровождающегося запретом на чтение рекламы такого рода, а также обращением в полицию за помощью и оповещением других родителей об опасности. Крайние варианты действий встречаются в единичных случаях (2 респондента предпочитают проигнорировать вопрос ребенка, 1 респондент не только объясняет опасность последствий, но и планирует обратиться в полицию и проинформировать других родителей). 20 респондентов из 35 ограничиваются объяснением вреда последствий употребления, для объяснения используются видеоматериалы (5), делается указание на летальность последствий (3). Объяснения вреда последствий употребления наркотиков сочетаются с обращением в полицию (6), объяснение сочетается с запретом на чтение рекламы или употребление прорекламированных средств (6).

<sup>4</sup> Здесь и далее в скобках указывается частота ответов.

Сравнение планов действий, предлагаемых респондентами, позволяет говорить о том, что в группе 1 имеет место наиболее детальное изложение плана действий, респонденты демонстрировали адаптацию объяснения к возрасту персонажа (использование категории «плохое»: плохие люди, которые обижают хороших, плохое лекарство, яд и пр., придумывание историй про персонажей, которые употребляли наркотические вещества, их страдания и их сожаление о содеянном<sup>5</sup>), чаще, чем респонденты из других групп, респонденты из группы 1 высказывали готовность обратиться в полицию – 20 из 45, 10 из 35, 8 из 35, немного чаще предлагали использовать ряд действий, чем респонденты в других группах: 7 из 45, 4 из 35, 1 из 35.

Полученные результаты скорее говорят в пользу того, что группа 1 наиболее приближена к объекту представлений, что соответствует большей детализации и сложности плана действий (скрипта) по обеспечению информационной безопасности детей по сравнению с другими группами. Однако это не противоречит нашему предположению о том, что дистанция к объекту представления определяет особенности представления с точки зрения наличия нормативных или функциональных элементов; респонденты в контрольной группе предлагали более простые решения, чем в группе 1 и 2, не учитывая специфики возраста персонажа.

**Готовность к обеспечению информационной безопасности подростков.** Анализ ответов в группе 1 во второй ситуации (родители застают 14-летнего сына за просмотром материалов порнографического характера) показывает, что предлагаемые планы действий располагаются в промежутке от игнорирования ситуации до просветительской беседы на тему отношения полов (о развитии сексуальности). В 18 случаях из 45 респонденты говорили о том, что предпочтут запрет на просмотр подобных видеоматериалов, в 6 случаях запреты сочетались с просветительскими беседами, в 10 случаях из 45 респонденты предпочитали игнорировать ситуацию, в половине этих случаев респондентки оправдывали выбор тем, что отец должен разговаривать с ребенком. Среди вопросов, которые родители предлагали выяснить в первую очередь, – зачем сын смотрит эти материалы (13) и откуда у него эти материалы (7). Элемент, который обращает на себя внимание в ответах респондентов, – «выключить» (видеоматериал) (10), его присутствие конкретизирует и детализирует план действий. В половине случаев этот элемент ситуации сочетался с запретом на просмотр видеоматериалов такого рода в будущем, в другой половине – с выяснением мотивации просмотра.

В группе 2 чаще всего встречался элемент «выключить» (видеоматериал) (16 из 35), это действие было включено в различные скрипты: выключить видеоматериал и завести разговор об отношениях полов (5 ответов); выключить видеоматериал и выяснить мотивацию просмотра (6); выключить видеоматериал и запретить последующий просмотр материалов такого рода (5). В целом, 11 респондентов из 35 готовы к разговору об отношении полов. Только в 5 ситуациях респонденты предпочли проигнорировать ситуации, в двух из них – ссылаясь на то, что это задача отца – разговаривать с сыном.

В группе 3 в двух случаях из 35 респонденты предпочли отказаться от ответов, в 10 случаях проигнорировали ситуацию, в четырех ситуациях – оправдывая свое бездействие тем, что обсуждение входит в обязанности отца, в 10 случаях респонденты предпочли запретить просмотр таких материалов – открыто (запрет на просмотр или запрет на использование Интернета) или скрыто (установка родительского контроля на ПК, блокировка сайтов). По сути, респонденты едва ли готовы к обсуждению ситуации. Вопрос, который чаще всего респонденты адресовали ребенку на месте родителей персонажа: «Зачем?» (7 из 35). В единичных случаях респонденты оценивают ситуацию как момент для просвещения ребенка и организации его досуга (2). Элемент «выключить» (видеоматериалы) встречался в 6 случаях из 35.

<sup>5</sup> Описание реплик конкретизирует план действий в этой группе.

Сравнение результатов трех групп свидетельствует о том, что функциональные элементы, выраженные в виде плана действий (скрипта), в наибольшей степени присутствуют в группе 1, что соответствует общему предположению о специфике представления в зависимости от дистанции по отношению к объекту представления, но противоречит предположению о том, как соотносятся между собой группа 1 и группа 2 с точки зрения дистанции и особенностей представлений.

Анализ ответов респондентов группы 1 в третьей ситуации (родитель случайно обнаруживает на столе дочери брошюру, призывающую совершить самоубийство) скорее говорит в пользу того, что основная линия действий в этой группе сводится к беседе с дочерью в той иной форме (37 из 45); для части респондентов (17) первоочередные вопросы касаются брошюры – откуда (21) она, и зачем (19) дочь ее читает. В 5 случаях респонденты планировали «поговорить по душам» для того, чтобы получить ответы на эти вопросы. В 5 случаях обсуждение нацелено на то, чтобы прояснить позицию дочери о книге и о самоубийстве. В 9 случаях беседа рассматривается как способ диагностики проблем, состояния дочери, выявления проблем. Действия, которые респонденты этой группы готовы предпринимать – обращение к психологу (9), убеждать дочь в ценности жизни (7), говорить о любви к дочери (5). В единичных случаях респонденты высказывали готовность обратиться к учителю (4), наблюдать за дочерью (4), уделять дочери больше внимания (6). 4 респондентов вовсе отказались от ответов. В целом, значительная часть респондентов заявила о готовности задать дочери прямолинейные вопросы, а не использовать более субтильные способы получения информации.

В группе 2, по аналогии с результатами группы 1, основная линия действий сводится к беседе с дочерью в той иной форме (31 из 35). Для части респондентов (16) первоочередные вопросы касаются брошюры – откуда она (17), зачем дочь ее читает (22). Действия, которые респонденты готовы предпринимать – обращение к психологу (8), убеждать дочь не совершать необратимый поступок, например, говорить о ценности жизни (8), говорить о своей любви к ней (4), о том, что проблемы – решаемы (3). В единичных случаях респонденты высказывали готовность обратиться к учителю (3), наблюдать за дочерью (3), уделять ей больше внимания, организовывать совместный досуг (7) или просто изъять брошюру (6). Один респондент отказался отвечать на вопросы.

Анализ ответов в группе 3 показал, что и здесь основная линия действий – разговор с дочерью, в первую очередь, чтобы найти ответ на все те же вопросы – откуда (21) и зачем (10), оба вопроса встречаются реже (6).

По сравнению с респондентами других групп респонденты в группе 3 едва ли готовы к доверительной беседе, направленной на понимание состояния дочери. Действия, которые респонденты этой группы готовы предпринимать, таковы: обращение к психологу (11); убеждать, что проблемы решаемы (6); уделять внимание дочери (5); в единичных случаях – говорить о ценности жизни (2), говорить о том, что дочь нужна родителям (3), изъять брошюру (4). Один респондент не дал ответа на вопросы.

Насколько позволяет судить сравнение планов предлагаемых действий в этой ситуации респонденты трех групп едва ли различаются между собой. Возможное объяснение этому заключается в том, что ни в одной группе респонденты не имеют определенной стратегии действий, что, вполне возможно, обусловлено крайней серьезностью ситуации (угроза жизни ребенка). Полученный факт требует дальнейшего анализа и дополнительного изучения, в котором можно было бы сравнить большее число разных гипотетических ситуаций.

Обобщая полученные результаты, можно говорить о том, что, скрипты, выявленные в обыденных представлениях об информационной безопасности детей, по сути, являются показателем готовности к выполнению действий по защите детей и подростков от угрожающей информации. Это утверждение опирается как на определение социальных представлений, данное С. Московиси [7] и процитированное нами выше, так и на понимание о функции социальных



представлений, связывающих собственно социальные представления и социальную практику [3; 5; 6; 8]. Более того, чем детальнее и подробнее план действий (скрипт), тем выше готовность к совершению соответствующего действия [9], и такая готовность в двух первых гипотетических ситуациях была выявлена в группе 1 (в первую очередь) и в группе 2.

Изначально мы полагали, что в группе 2 будут обнаружены более сложные планы действий, чем в группе 1, так как опыт этих респондентов уже включает в себя опыт обеспечения информационной безопасности детей, однако результаты скорее говорят в пользу того, что респонденты в группе 1 имеют актуальную ситуацию обеспечения информационной безопасности детей и предвосхищают действия в случае обеспечения информационной безопасности подростков, с чем и связана большая сложность и детальность их планов действий.

### Выводы

Цель исследования заключалась в изучении обыденных представлений об информационной безопасности детей и подростков в группах родителей. Сравнению подлежали представления в трех группах, выделенных по принципу дистанции по отношению к объекту представления – информационной безопасности детей и подростков. Иерархия тем, выстроенных с учетом угрозы информационной безопасности, практически совпадает во всех группах.

Сравнение представлений о том, что противопоставить угрозе информационной безопасности, как защитить детей и подростков, показало, что наиболее сложные планы действий имелись в группе 1, затем – в группе 2, в наименьшей степени – в группе 3. Это справедливо для ситуаций, где ребенок сталкивается с информацией, которая оценивается как умеренно опасная. Когда же речь идет о ситуации, где ребенок сталкивается с информацией, которой приписывается максимальная опасность, различий в представлениях в трех группах нет. Полученные результаты не дают оснований поддержать первое и третье предположения, но дают основания для поддержки второго предположения.

Продолжая начатую линию анализа, мы планируем исследование в группах учителей. Это позволит нам завершить изучение того, как дистанция по отношению к объекту представлений (в нашем случае – информационная безопасность) на семейном и профессиональном уровнях определяет особенности обыденных представлений о ней.

### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №15-06-10649.

### Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного проекта И.В. Сивцову (директора «Курчатовской школы») и А.Х. Соловатову (директора компании «Д-Факто»).

### Литература

1. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В. Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2016. №1. С. 77–86.
2. Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б. Информационная безопасность детей и подростков в понимании родителей и учителей (Часть 2. Результаты эмпирического исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Т. 6. № 1. С. 25–38. doi:10.17759/psylaw.2016060104.
3. Abric J.C. Pratiques sociales et representations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 256 p.

4. Alexander C.S., Becker H.J. The use of vignettes in survey research// *Public Opinion Quarterly*. 1978. P. 93–104.
5. Dany L., Apostolidis T., Harabi S. Distance to the object and social representations: replication and further evidences // *Spanish Journal of Social Psychology*. 2014. Vol.17. P. 1–9.
6. Miguel I., Valentim J.P., Carugati F. Degree of proximity in the construction of social representations: the case of intelligence// *The Spanish Journal of Psychology*. 2012. №15. P. 1244–1258.
7. Moscovici S. Foreword to C.Herzlich, *Health and illness*. L.: Academic Press, 1973. P. ix-xiv.
8. Salesses L. Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une representation sociale // *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*. 2005. № 66. P. 25–42.
9. Salovey P., Rothman A., Rodin J. Health behaviour // *The Handbook of Social Psychology*. Vol. 2/ Eds. by D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey, Boston: McGraw-Hill, 1998. P. 633–683.

## Information Safety of Children and Adolescents in the Views of Parents

### **Budykin S.V.,**

*PhD Student, Department of Clinical and Legal Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, moscow858@yandex.ru*

### **Dvoryanchikov N.V.,**

*PhD, Head of the Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, dvorian@gmail.com*

### **Bovina I.B.,**

*PhD, Professor, Department of Clinical and Legal Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, innabovina@yandex.ru*

---

The study aims to analyze the everyday concepts of information security in groups of parents. Based on the ideas of the theory of social representations, in particular, about the connection between social practices and social representations, were identified three groups of respondents - parents of children (group 1), the parents of adolescents (group 2), a group of childless adults (group 3) - groups having a different distance with respect to the object of the representation. The study involved 115 participants aged 20 to 50 years (97 women and 18 men). We made the following assumptions: 1) Group 3 will differ from group 1 and group 2 in the evaluation of information security threats (various topics will be considered as threatening, the parents of children and adolescents will proceed from the fact that the threat is primarily for children of their age, and the control group, the source will be a common understanding of the threat); 2) in a group 3 there will be major regulatory elements, in groups 1 and 2 - the functional elements (scripts). It is also assumed that in group 2, there is a great complexity of the script as compared to the other groups. It was shown the following: firstly, the hierarchy of themes arrayed in view of information security threats practically coincides in all groups; secondly, action plans hardest arranged in one group, to a lesser extent - in group 3. This applies to situations in which

the child faces a moderately dangerous information, there is no difference in the situation of a collision with the most dangerous information.

**Key words:** information security of children and adolescents, the theory of social representations, parents, actions to ensure the information security of children and adolescents.

---

### Funding

This work was supported by grant RFH № 15-06-10649.

### References

1. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. Information security of children in lay thinking of parents and teachers. *Vestnik RUDN. Seriya "Psikhologiya i pedagogika"*, 2016, no. 1, pp. 77–86 (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Budykin S.V., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. Information security of children viewed by parents and teachers (Part 2: results of survey) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo*, 2016, no. 1, pp.25–38. doi:10.17759/psylaw.2016060104. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Abric J.C. *Pratiques sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 256 p.
4. Alexander C. S., Becker H. J. The use of vignettes in survey research. *Public Opinion Quarterly*, 1978, 42, pp. 93–104.
5. Dany L., Apostolidis T., Harabi S. Distance to the object and social representations: replication and further evidences. *Spanish journal of social psychology*, 2014, vol.17, pp.1–9.
6. Miguel I., Valentim J. P., Carugati F. Degree of proximity in the construction of social representations: the case of intelligence. *The Spanish Journal of Psychology*, 2012, no.15, pp.1244–1258.
7. Moscovici S. Foreword to C.Herzlich, *Health and illness*. London, Academic Press, 1973, pp. ix–xiv.
8. Salesses L. Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2005, no. 66, pp. 25–42.
9. Salovey P., Rothman A., Rodin J. Health behavior. In Gilbert D. (eds.) *The handbook of social psychology*: vol. 2. Boston: McGraw–Hill, 1998, pp. 633–683.

## Общение в Интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах

**Холмогорова А.Б.,**

*доктор психологических наук, Московский НИИ психиатрии (филиал ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: psytab2006@yandex.ru*

**Клименкова Е.Н.,**

*педагог-психолог, ГБПОУ Образовательный комплекс «Юго-Запад», Москва, Россия, klimenkovaliza@gmail.com*

Статья посвящена исследованию влияния современных средств коммуникации на развитие эмпатии у подростков и молодежи. Приводится аналитический обзор современных исследований в этой области с фиксацией противоречивости полученных данных относительно характера влияния виртуальной коммуникации на эмпатические способности у подростков и молодежи. Выдвигается гипотеза о ведущей роли баланса виртуальной коммуникации и непосредственного контакта для развития социального познания. Приводятся данные исследования выраженности показателей эмпатии у подростков и студентов гуманитарных вузов в зависимости от предпочитаемых ими каналов коммуникации с другими людьми (непосредственный контакт, социальные сети, телефон, скайп и различные сайты в Интернете). Было обследовано 170 человек из московских учреждений образования (колледж, школа, вуз), которым предлагались анкета, направленная на выявление предпочитаемых каналов коммуникации, а также методика Индекс межличностной реактивности М. Дэвиса, тестирующая эмпатические способности. Сделаны выводы о том, что большинство современных подростков и студентов вузов из всех способов коммуникации отдают предпочтение непосредственному общению; они отличаются от тех, кто отдает предпочтение общению в социальных сетях, более высокими показателями эмпатических способностей.

**Ключевые слова:** интернет-общение, непосредственный контакт, подростковый возраст, юношеский возраст, эмпатия.

**Для цитаты:**

*Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Общение в интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 129–141 doi: 10.17759/psyedu.2016080413*

**For citation:**

*Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Communication in the Internet and empathy in teenage and youthful ages [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp.129–141 doi: 10.17759/psyedu.2016080413. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Развитие Интернета и связанных с ним новых способов коммуникации привело к тектоническим сдвигам в социальной ситуации развития современного поколения, что позволяет говорить об актуальности изучения влияния этих макросоциальных или культуральных факторов на психическое развитие, в том числе на процессы социального познания (далее – СП) – способности

к пониманию и учету психического состояния других людей в процессе общения [4]. Влияние современных средств коммуникации на развитие СП у подростков и молодежи стало предметом интенсивных исследований только в самые последние годы, хотя первые теории возникли еще в самом начале компьютерной эры и предсказывали, что неизбежная редукция непосредственных контактов приведет к обеднению каналов общения и негативно отразится на способности понимать эмоции людей и сочувствовать им. Этим теориям было ретроспективно присвоено имя *cues-filtered out theories* – теории фильтрации сигналов [8]. Концепции, подчеркивающие положительные моменты онлайн-общения, получили название *hyperpersonal communication theories* – теории гиперперсонифицированных коммуникаций [8], т. е. более глубоких, облегчающих самораскрытие и повышающих степень интимности общения.

Данные единичных эмпирических исследований также отличаются противоречивостью. Так, лонгитюдное исследование способности к эмпатии в выборке американских студентов выявило редукцию этой способности в течение 10 лет наблюдения. Авторы метаанализа данных, полученных в ходе лонгитюдного исследования, связали этот факт с возрастанием доли Интернета как средства общения, все больше вытесняющего непосредственные контакты [9]. Первый автор этого метаанализа в последующих публикациях отмечает, что основными факторами такой динамики могут быть процессы деиндивидуализации (анонимности или лишь частичной представленности личности в виртуальном общении) в комбинации с возрастающей психологической и физической дистанцией от собеседника [8].

Однако насчитываются лишь единицы строгих эмпирических исследования связи между виртуальной коммуникацией и эмпатией. В одном из них не обнаружено значимой связи между активностью в Интернете и эмпатией [6], правда авторы оценивали не только общение, но и другие формы активности в Интернете. Другая группа авторов изучала связь между общением в Facebook и эмпатией и обнаружила, что эта связь скорее позитивная [5].

Группа исследователей из Нидерландов (Amsterdam School of Communications Research – ASCoR) получила данные, согласно которым использование виртуального общения скорее способствует тренировке коммуникативных навыков, которые могут переноситься офлайн [10; 12]. В качестве возможного объяснения этих данных нидерландские исследователи отмечают, что общение в современном виртуальном пространстве имеет тенденцию становиться все менее анонимным и подростки чаще всего общаются в сети со своими же друзьями офлайн [11; 12].

Наконец, уже в текущем году специалистами из Нидерландов было выполнено масштабное лонгитюдное исследование 516 семей с двумя детьми от 10 до 14 лет, посвященное влиянию общения в Интернете на развитие эмпатии у подростков [14]. Была поставлена задача оценить развитие как когнитивной, так и эмоциональной эмпатии. Авторы подчеркивают важность такого рода данных, поскольку эти формы эмпатии считаются достаточно независимыми друг от друга и по-разному влияющими на поведение. Актуальность такого исследования обусловлена тем, что именно показатели эмпатии оказываются важными предикторами просоциального поведения у подростков и основой успеха в построении интерперсональных отношений. Таким образом, речь идет о прогнозе психического развития в условиях информационного общества и о возможных рекомендациях родителям, педагогам и другим специалистам, влияющим на социальную ситуацию развития детей и подростков.

В рассматриваемом исследовании была выдвинута гипотеза, основанная на упомянутых выше «теориях-оптимистах», полагающих, что коммуникация в Интернете носит «гиперличностный» характер и способствует росту способностей как к эмоциональной, так и когнитивной эмпатии у активных пользователей социальных сетей. Исследователи ожидали, что в первую очередь прогрессировать будет способность к когнитивной эмпатии, так как невозможность воспринимать невербальную экспрессию собеседника затрудняет эмпатическое подключение к его непосредственным эмоциям. В качестве методики исследования была выбрана разработанная исследовательской группой самооценочная шкала AMES (The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy) [13], включающая три подшкалы, которые направлены на измерение эмоциональной эмпатии (способность к вчувствованию), когнитивной эмпатии (способность

посмотреть на ситуацию глазами другого) и симпатии (эмпатическая забота, т. е. направленность на поддержку). Полученные в двух срезах данные свидетельствуют о том, что в процессе взросления (повторный срез проводился через год) растут как показатели по всем трем подшкалам, так и время, проводимое подростками в виртуальном общении (за год оно выросло на 6 ч в неделю), причем показатели эмоциональной и когнитивной эмпатии оказались прямо связанными с продолжительностью общения в Интернете, а показатели симпатии – не зависящими от последнего. В опоре на эти данные, авторы делают вывод о позитивном влиянии виртуального общения на развитие различных компонентов СП.

### Обоснование гипотезы исследования

В качестве серьезного ограничения данного исследования следует отметить, во-первых, использование опросниковых, самооценочных методов для определения способностей к СП, во-вторых, выборочный анализ лишь одного канала коммуникации – виртуального, с игнорированием представленности другого канала – непосредственного общения (face to face), а также учета баланса в их использовании. Указанные ограничения следует, на наш взгляд, обязательно учитывать при планировании подобного рода исследовательских проектов, так как именно баланс различных каналов и объективность оценки развития СП могут быть важными факторами надежности получаемых данных.

Согласно нашей гипотезе, общение в социальных сетях негативно или позитивно влияет на процессы СП не само по себе, а в зависимости от того, в каких соотношениях оно находится с использованием непосредственного контакта. Виртуальное общение может стать деструктивным для социальной мотивации и развития процессов СП у подростков, если оно вытесняет непосредственный контакт и становится наиболее комфортным и предпочитаемым каналом общения. При этом конкретная социальная ситуация, в которой находится подросток, может оказывать влияние на то, какие способы общения он использует [1].

Так, поведение подростка в Интернете напрямую связывается некоторыми авторами с социальной ситуацией развития подростка – семейными условиями и школьной ситуацией [2]. Однако недавно были получены данные о том, что независимо от принадлежности к той или иной социальной группе (дети-сироты, подростки из престижного платного колледжа и из колледжа, куда, как правило, поступают дети из социально неблагополучных семей), большинство подростков наиболее комфортным считает непосредственный контакт. Те же подростки, которые на первое место по частоте и комфортности использования ставят социальные сети, отличаются более высокими показателями социальной тревожности и социальной ангедонии, что отражает трудности общения и снижение направленности на сближение с другими людьми [4].

### Цель и методы исследования

Цель нашего исследования заключалась в изучении макросоциальных факторов – новых виртуальных способов коммуникации в современном обществе – на процессы СП в подростковом и юношеском возрастах. Оценивалась способность к эмпатии в зависимости от предпочитаемого способа общения в старшем подростковом и юношеском возрастах, а также проводилось сравнение предпочитаемых способов общения в данных группах.

Была выдвинута следующая гипотеза: предпочтение непосредственного контакта в качестве канала коммуникации будет связано с более высокими показателями эмпатии, а предпочтение социальных сетей – с более низкими в обеих группах.

Для оценки макросоциальных факторов СП использовалась оригинальная **Анкета каналов социальной коммуникации**. Анкета включает в себя 10 вопросов, которые касаются разных способов общения в современном обществе, включая телефон, скайп, социальные сети, сайты и непосредственный контакт – face to face. Анкета направлена на выяснение того, какие

способы общения респондент использует, как часто и почему. К каждому вопросу предлагаются различные варианты ответа. Испытуемый должен выбрать тот вариант ответа, который является для него наиболее подходящим, или же проранжировать разные способы коммуникации, описываемые в анкете, по частоте и комфортности использования.

Для исследования способности к эмпатии был выбран опросник Индекс межличностной реактивности (Interpersonal Reactivity Index – IRI), разработанный М. Дэйвис [1983], адаптированный Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской [2013]. Методика предназначена для оценки эмпатических способностей на основе самооценки испытуемых, которым предлагается ответить на соответствующие вопросы. Опросник состоит из 28 пунктов, сгруппированных в четыре подшкалы: «Децентрация» (Perspective Taking, или умение воспринимать какие-либо события и явления с точки зрения другого человека, с учетом его мыслей и чувств); «Фантазия» (Fantasy, или умение сопереживать и понимать поступки и намерения героев литературы и искусства, воображая себя на их месте); «Эмпатическая забота» (Empathic Concern, или способность сочувствовать, а также желание и способность помогать другому); «Эмпатический дистресс» (Personal Distress, или чувства дискомфорта, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии и при наблюдении переживаний других людей).

Всего в исследовании приняло участие 170 человек, из них 79 человек – старшие подростки в возрасте 15–16 лет, в эту группу вошли учащиеся IX–X классов общеобразовательной школы и I курса колледжа; 91 человек – студенты вузов в возрасте от 17 до 20 лет, в эту группу вошли студенты II курса гуманитарных вузов. В студенческой группе резко преобладали девушки, в обеих группах подростков мальчиков было несколько больше, чем девочек (рис. 1).

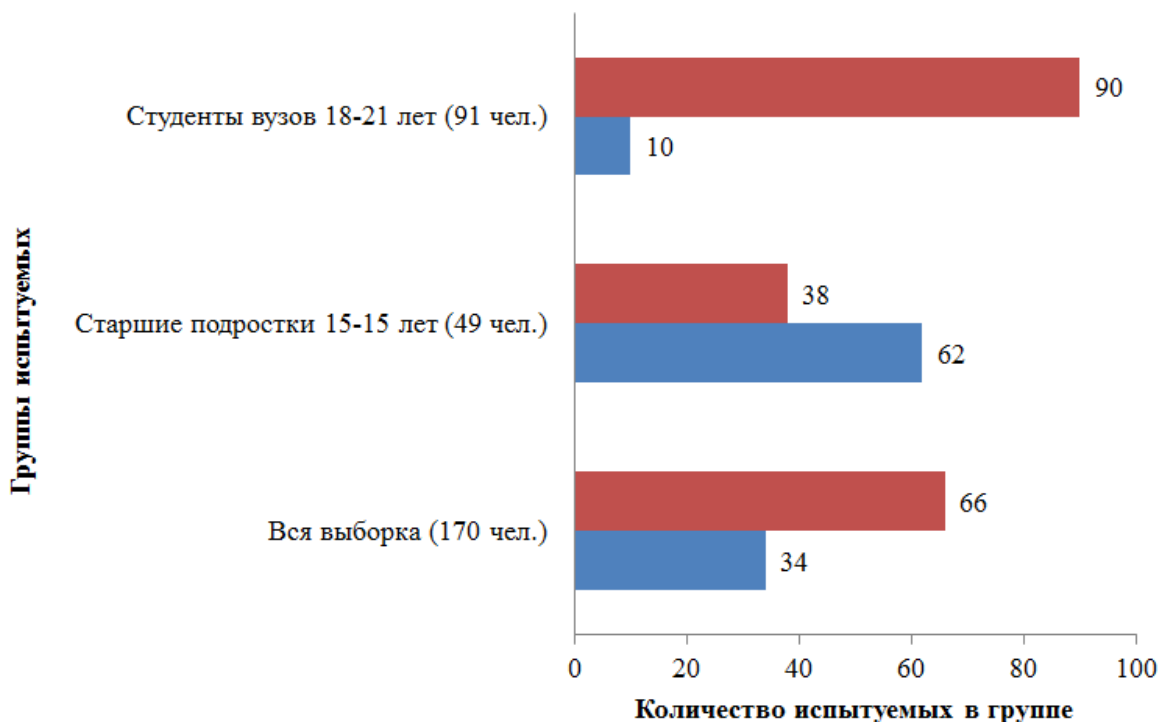


Рис. 1. Распределение по полу среди испытуемых подросткового и юношеского возрастов:  
■ — девушки; ■ — юноши

Участие было добровольным, для участия несовершеннолетних детей согласие на исследование давали родители.

Для решения задач исследования применялись два вида сравнительного анализа. Статистическая обработка данных производилась с помощью IBM SPSS Statistics 20.

### Результаты исследования

**Сравнение возрастных групп по частоте и комфортности использования разных каналов коммуникации.** Как видно из диаграммы, представленной на рис. 2, самым часто используемым способом общения как в подростковом, так и в юношеском возрастах является непосредственный контакт, который поставили на первое место по частоте использования в обеих возрастных группах примерно половина опрошенных. Популярность социальных сетей возрастает по мере взросления – от 28 % предпочитающих этот вид коммуникации у старших подростков до 37 % у студентов вузов.

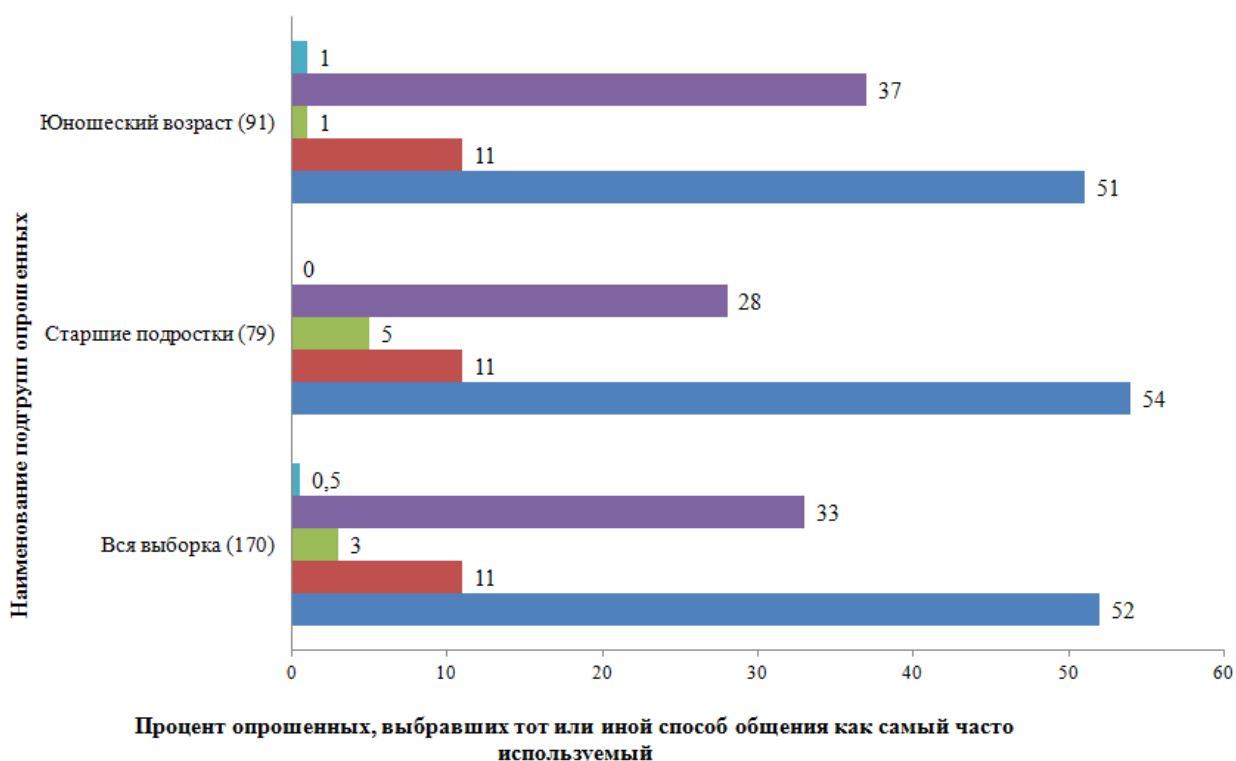


Рис. 2. Самые используемые способы общения в разных подгруппах: ■ – разные сайты; ■ – социальные сети; ■ – скайп; ■ – телефон; ■ – непосредственный контакт

Как видно на рис. 3, в качестве наиболее комфортного способа общения подавляющая часть опрошенных в обеих возрастных группах выбрала непосредственный контакт. Процент поставивших на первое место социальные сети оказался приблизительно одинаковым в обеих возрастных группах – это примерно пятая часть опрошенных в каждой из групп. 11 % в каждой группе предпочитают телефон остальным каналам коммуникации.



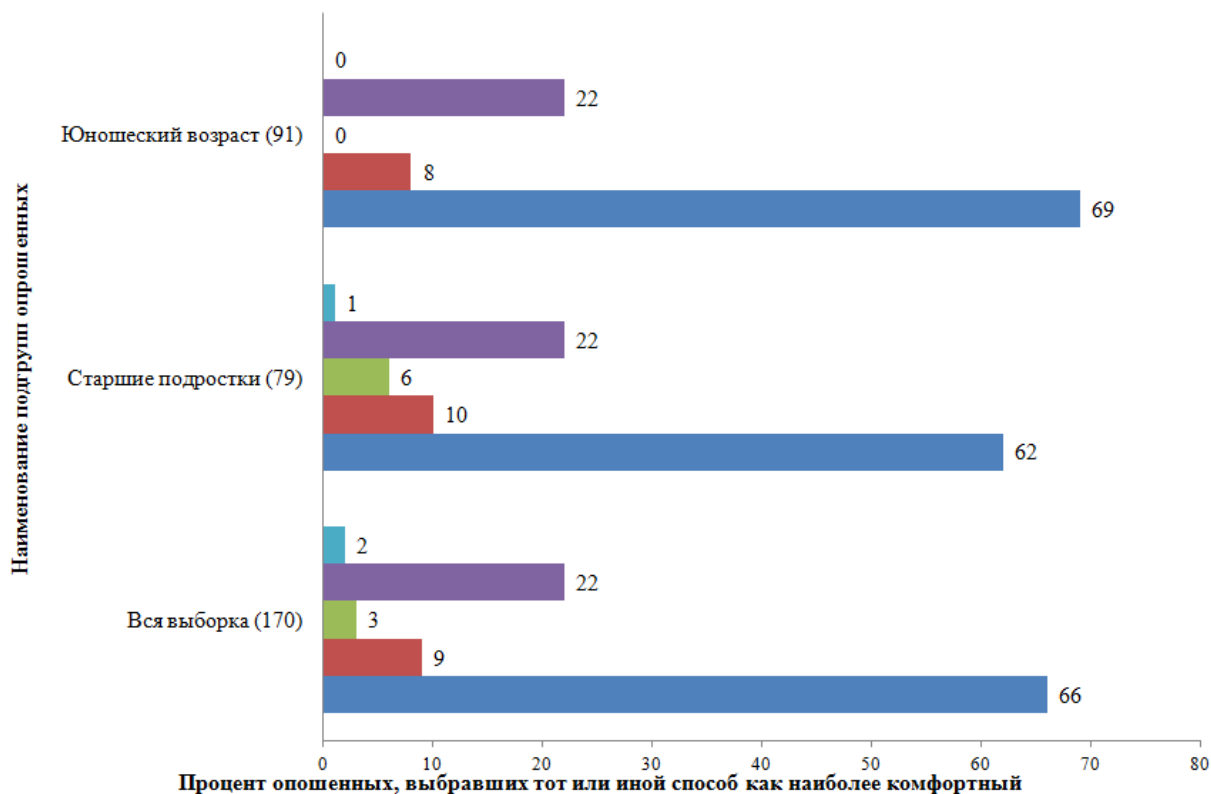


Рис. 3. Самые комфортные способы общения в разных подгруппах: ■ – разные сайты; ■ – социальные сети; ■ – скайп; ■ – телефон; ■ – непосредственный контакт

**Показатели способности к эмпатии у старших подростков в зависимости от предпочитаемых каналов коммуникации.** Для компактности представления результатов исследования ниже в таблицах будут приведены одновременно два показателя – частота использования канала коммуникации (вверху прямым шрифтом) и его комфортность (внизу курсивом). В таблицах представлены данные по частоте и комфортности использования двух каналов коммуникации: непосредственного контакта и социальных сетей в разных возрастных группах.

В табл. 1 отражены результаты обработки данных подростковой выборки. Группа предпочитающих непосредственный контакт (43 человека или 52 % выборки) отличалась от остальных более высокими показателями по двум шкалам – «Эмпатическая забота» (статистически значимо) и «Децентрация» (на уровне тенденции к значимости), что в целом подтверждает выдвинутые гипотезы.

Таблица 1

**Показатели эмпатии у старших подростков (опросник Межличностный индекс реактивности) в зависимости от частоты/комфортности использования непосредственного контакта**

Группа	<i>Непосредственный контакт на 1-м месте по частоте использования</i>	<i>Непосредственный контакт НЕ на 1-м месте по частоте использования</i>

Параметр	<i>На 1-м месте по комфортности использования</i>		<i>НЕ на 1-м месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Фантазия	15,3 (5,3)	43	15,7 (4,3)	36
	15,4 (5,2)	49	15,5 (4,3)	30
Эмпатический дистресс	11,2 (3,9)	43	11,7 (4,4)	36
	10,9 (4,2) t	49	12,4 (3,9) t	30
Эмпатическая забота	15,7 (3,6) *	43	13,9 (4,2) *	36
	15,6 (3,7)*	49	13,7 (4,1) *	30
Децентрация	14,6 (3) t	43	13,2 (3,8) t	36
	14,4 (3,1) t	49	13,1 (3,9) t	30

*Примечание.* М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \* – различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ ; t – различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$ .

Как видно из табл. 2, подростки, поставившие социальные сети на первое место по частоте и комфортности общения, значимо не отличаются по показателям эмпатии от тех, кто поставил на первое место другие способы. Тем не менее средние показатели эмпатической заботы выше у тех, кто не поставил социальные сети на первое место. Отсутствие статистически значимой разницы в подгруппах по частоте и комфортности использования социальных сетей можно объяснить недостаточным для достоверного статистического анализа данных объемом подгруппы испытуемых, предпочитающих социальные сети (17 человек).

Таблица 2

**Показатели эмпатии у старших подростков (опросник Межличностный индекс реактивности) в зависимости от частоты/комфортности использования социальных сетей**

Параметр	Социальные сети на 1-м месте по частоте использования		Социальные сети НЕ на 1-м месте по частоте использования	
	<i>На 1-м месте по комфортности использования</i>	<i>НЕ на 1-м месте по комфортности использования</i>	<i>На 1-м месте по комфортности использования</i>	<i>НЕ на 1-м месте по комфортности использования</i>
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Фантазия	16 (5,1)	22	15,3 (4,7)	57

	15,7 (4,6)	17	15,4 (4,9)	62
Эмпатический дистресс	10,8 (4,5)	22	11,7 (4)	57
	12,4 (4,7)	17	11,2 (4)	62
Эмпатическая забота	13,7 (5)	22	15,3 (3,4)	57
	13,3 (5)	17	15,3 (3,6)	62
Децентрация	13,5 (4,1)	22	14 (3,2)	57
	13,2 (3,9)	17	14,1 (3,3)	62

*Примечание.* М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \* – различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ ;  $t$  – различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$ .

**Показатели способности к эмпатии в юношеском возрасте в зависимости от предпочитаемых каналов коммуникации.** Основная закономерность, выявленная в группе старших подростков, повторяется в студенческой выборке: те, кто чаще всего использует непосредственный контакт в качестве канала коммуникации, отличаются более высокими показателями эмпатической заботы. Критерий комфортности того или иного канала коммуникации не выявил различий между группами.

Таблица 3

**Показатели эмпатии в юношеском возрасте (опросник Межличностный индекс реактивности) в зависимости от частоты/комфортности использования непосредственного контакта**

Группа	Непосредственный контакт на 1-м месте по частоте использования		Непосредственный контакт НЕ на 1-м месте по частоте использования	
	<i>На 1-м месте по комфортности использования</i>		<i>НЕ на 1-м месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Фантазия	18,8 (6,4)	46	19,5 (5,8)	45
	18,7 (6,1)	63	20,2 (6,2)	28
Эмпатический дистресс	13,1 (5)	46	14 (4,3)	45
	13 (4,8)	63	14,9 (4,3)	28
Эмпатическая забота	19,6 (4,4)*	46	18 (3,8)*	45
	18,9 (4,2)	63	18,5 (4,1)	28
Децентрация	16,4 (5,1)	46	15,9 (5)	45
	16,0 (5,1)	63	16,4 (4,9)	28

*Примечание.* М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \* – различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ .

При сравнении показателей той части студенческой выборки, которая выбрала в качестве наиболее часто используемого канала социальные сети, с остальной частью выборки значимых различий обнаружено не было. Однако они выявились при сравнении тех, кто считает общение в сетях наиболее комфортным, – эта группа отличалась от остальных значимо более высокими

показателями эмпатического дистресса. Это означает, что при наблюдении за негативными эмоциональными состояниями других людей их уровень дистресса более высок, чем у остальных, что может быть одной из причин предпочтения общения онлайн как более комфортного, т. е. снижающего уровень эмоционального напряжения по сравнению с непосредственным контактом.

Таблица 4

**Показатели эмпатии в юношеском возрасте (опросник Межличностный индекс реактивности) в зависимости от частоты/комфортности использования социальных сетей**

Группа	Социальные сети на 1-м месте по частоте использования		Социальные сети НЕ на 1-м месте по частоте использования	
	на 1-м месте по комфортности использования		НЕ на 1-м месте по комфортности использования	
	М (SD)	N	М (SD)	N
Фантазия	20,1 (6,1)	34	18,6 (6,1)	57
	20,4 (6,4)	20	18,8 (6)	71
Эмпатический дистресс	13,8 (4,8)	34	13,4 (4,6)	57
	15,5 (4,7)*	20	13 (4,6)*	71
Эмпатическая забота	18,1 (3,7)	34	19,2 (4,4)	57
	19,3 (4,2)	20	18,7 (4,2)	71
Децентрация	16,1 (5,4)	34	16,2 (4,8)	57
	5,3 (17,7)	20	4,9 (15,7)	71

*Примечание.* М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \* – различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ .

Полученные нами в настоящем исследовании данные говорят о том, что старшие подростки, предпочитающие непосредственное общение, в большей степени способны проявлять сочувствие к несчастьям других людей, а также принимать в расчет чувства и мысли других людей. Испытуемые юношеского возраста (студенты вузов), которые чаще общаются непосредственно, также более склонны к проявлению заботы о других людях и сочувствию.

Юноши и девушки, которые считают для себя более комфортным общение в социальных сетях, испытывают больший дискомфорт от наблюдений за негативными переживаниями других людей: они легче заражаются эмоциями других и хуже справляются с эмоционально напряженными ситуациями.

### Выводы

Информационная революция принципиально изменила социальную ситуацию развития современного молодого поколения, все больше переносит акцент с непосредственного общения на виртуальное, основанное на современных информационных технологиях.

Немногочисленные зарубежные эмпирические исследования связи между развитием социального познания у подростков и молодежи и использованием виртуальных коммуникаций весьма противоречивы: в одних фиксируется отрицательная связь, в других, напротив, – положительная. К существенным ограничениям этих исследований относится недооценка важности соотношения разных каналов коммуникации (виртуальный и непосредственный) для исследования проблемы связи социального познания и общения в Интернете.

В обследованной выборке выявлена тенденция к возрастанию частоты использования виртуального канала коммуникации от старших подростков к юношескому возрасту. При этом наиболее комфортным для большинства подростков и молодых людей, независимо от возраста, остается непосредственный контакт face to face, и лишь пятая часть в обеих возрастных группах предпочитает ему общение в социальных сетях. Это подтверждает выдвинутую нами ранее [4] гипотезу о давлении культуры информационного общества на выбор каналов коммуникации молодым поколением.

Старшие подростки, предпочитающие непосредственное общение и считающие его наиболее комфортным, продемонстрировали более высокие показатели эмпатии в виде эмпатической заботы и децентрации по сравнению с другой частью выборки. Показатели подростков, предпочитающих по тем же параметрам социальные сети другим способам общения, значимо не отличаются от показателей другой части выборки.

Испытуемые юношеского возраста (студенты вузов), предпочитающие непосредственное общение и считающие его наиболее комфортным, отличаются более высокими показателями эмпатической заботы, а студенты, отдающие предпочтение социальным сетям, – более высоким уровнем эмпатического дистресса.

#### **Финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта Российского Научного Фонда (грант № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России.

#### **Литература**

1. Богдановская И.М., Проект Ю.Л., Богдановская А.Б. Особенности формирования личности в подростковом возрасте как индикаторы качества образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 49–57.
2. Жилинская А.В. Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n1/67976.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/67976.shtml) (дата обращения: 04.11.2015).
3. Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
4. Общение в Интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А. // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 102–129. doi:10.17759/cpp.2015230407.
5. Alloway T. at al. Is Facebook linked to selfishness? Investigating the relationships among social media use, empathy, and narcissism // Social Networking. 2014. Vol. 3. P. 150–158. doi:10.4236/sn.2014.33020.
6. Carrier L.M. at al. Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 52. P. 39–48. doi:10.1016/j.chb.2015.05.026.
7. Davis M. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 44. P. 113–126.
8. Konrath S. The Empathy Paradox : Increasing disconnection in the age of increasing connection / R. Luppici (ed.) // Handbook of Research on Technoself: Identity in a Technological Society. IGI Global, 2012. 741 p.
9. Konrath S., O'Brien E., Hsing C. Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis // Personality and Social Psychology Review. 2011. Vol. 15. P. 180–198. doi:10.1177/1088868310377395.

10. Valkenburg P.M., Peter J. Adolescents' identity experiments on the internet: consequences for social competence and self-concept unity // *Communication Research*. 2008. Vol. 35. P. 208–231. doi:10.1177/0093650207313164.
11. Valkenburg P.M., Peter J. Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends [Электронный ресурс] // *Developmental Psychology*. 2007. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/43/2/267/> (дата обращения: 18.10.2016).
12. Valkenburg P.M., Sumter S.R., Peter, J. Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence // *British Journal of Developmental Psychology*. 2011. Vol. 29. P. 253–269. doi:10.1348/2044-835X.002001.
13. Vossen H.G.M., Piotrowski J.T., Valkenburg P.M. Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES) // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 74. P. 66–71. doi:10.1016/j.paid.2014.09.040.
14. Vossen H.G.M., Valkenburg, P.M. Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study // *Computers and Human Behavior*. 2016. Vol. 63. P. 118–124. doi:10.1016/j.chb.2016.05.040.

## Internet Communication and Empathy in Adolescence and Early Adulthood

**Kholmogorova A.B.,**

*PhD (Psychology), Moscow Research Institute of Psychiatry — Branch of The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow, Russia, psytab2006@yandex.ru*

**Klimenkova E.N.,**

*State professional educational establishment Complex «South-West», Moscow, Russia, klimenkovaliza@gmail.com*

---

The article investigates the influence of modern means of communication on the development of empathy in adolescents and young adults. The article contains an analytical overview of current research in this area with the fixation of the contradictory findings about the nature of virtual communication influence on empathic ability in adolescents and young adults. We propose that the balance of virtual communication and direct contact plays leading role for the development of social cognition. The article presents study results of indicators of severity of empathy in adolescents and universities students according to channels of communication with other people they prefer – face-to-face contact, social networking, phone, Skype and various sites on the Internet. The study involved 170 people of Moscow's educational institutions (colleges, schools and universities), which offers a questionnaire aimed at identifying the preferred communication channels, as well as the technique of "Interpersonal Reactivity Index" M.Davis tests the empathic abilities. The main conclusions are made on the basis of the data: most of today's adolescents and university students from all channels of communication prefer face-to-face communication; they differ from those who prefer to communicate in social networks, higher rates of empathic abilities.

**Keywords:** Internet communication, direct contact, adolescence, adolescence, empathy.

---

### Funding

This article was prepared with the financial support of the Russian Science Foundation (project N 14-18-03461) on the base of Federal State Budgetary Institution «V. Serbsky Federal Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology» of the Ministry of Health of the Russian Federation.

## References

1. Bogdanovskaya I.M., Proekt Yu.L., Bogdanovskaya A.B. Osobennosti formirovaniya lichnosti v podrozkovom vozraste kak indikatory kachestva obrazovatel'noi sredy [The role of information and communication environment in the socialization process of children and adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 6, pp. 49–57. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Zhilinskaya A.V. Internet kak resurs dlya resheniya zadach podrozkovogo vozrasta: obzor psikhologicheskikh issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Internet as a resource for solving the problems of adolescence: a review of psychological research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education] psyedu.ru, 2014. Vol. 6, no. 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n1/67976.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/67976.shtml) (Accessed 04.11.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Karyagina T.D., Budagovskaya N.A., Dubrovskaya S.V. Adaptatsiya mnogofaktornogo oprosnika empatii M. Devisa [Adaptation of multyafactor questionnaire empathy M.Davis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 1, pp. 202–227. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Kholmogorova A.B., Avakyan T.V., Klimenkova E.N., Malyukova D.A. Obshchenie v internete i sotsial'naya trevozhnost' u podrozkov iz raznykh sotsial'nykh grupp [Internet communication and social anxiety among different social groups of adolescents]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015, Vol. 23, no. 4, pp. 102–129. doi:10.17759/cpp.2015230407. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Alloway T., Runac R., Qureshi M., Kemp G. Is Facebook linked to selfishness? Investigating the relationships among social media use, empathy, and narcissism. *Social Networking*, 2014, no. 3, pp. 150–158. doi:10.4236/sn.2014.33020
6. Carrier L.M., Spradlin A., Bunce J.P., Rosen L.D. Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 2015. Vol. 52, pp. 39–48. doi:10.1016/j.chb.2015.05.026
7. Davis M. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. Vol. 44, pp. 113–126.
8. Konrath S. The Empathy Paradox: Increasing disconnection in the age of increasing connection. In Luppincini R. (ed.) *Handbook of Research on Technoself: Identity in a Technological Society*. IGI Global, 2012. 741 p.
9. Konrath S., O'Brien E., Hsing C. Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2011. Vol. 15, pp. 180–198. doi:10.1177/1088868310377395
10. Valkenburg P.M., Peter J. Adolescents' identity experiments on the internet: consequences for social competence and self-concept unity. *Communication Research*, 2008. Vol. 35, pp. 208–231. doi:10.1177/0093650207313164
11. Valkenburg P.M., Peter J. Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 2007. Available at: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/43/2/267/> (Accessed 18.10.2016).
12. Valkenburg P.M., Sumter S.R., Peter J. Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 2011. Vol. 29, pp. 253–269. doi:10.1348/2044-835X.002001

13. Vossen H.G.M., Piotrowski J.T., Valkenburg P.M. Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 74, pp. 66–71. doi:10.1016/j.paid.2014.09.040
14. Vossen H.G.M., Valkenburg P.M. Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study. *Computers and Human Behavior*, 2016. Vol. 63, pp. 118–124. doi:10.1016/j.chb.2016.05.040



## Формирование внутренней позиции родителя в онтогенезе

**Филиппова Г.Г.,**

*доктор психологических наук; профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский гуманитарный университет», Москва, Россия, filippova\_galina@mail.ru*

**Абдуллина С.А.,**

*педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 1989, Москва, Россия, abdullina.sa@mail.ru*

В рамках концепции онтогенеза родительской сферы, а также деятельностного подхода анализируется понятие «внутренняя позиция родителя». Обсуждается гипотеза о возникновении первичной ВПР в дорепродуктивный период, особенностях ее содержания и формирования ее компонентов в соответствии с возрастными особенностями дошкольников, младших школьников и подростков. В исследовании приняли участие 200 детей (94 девочки, 106 мальчиков; 85 детей в возрасте от 3 до 5 лет, 53 ребенка в возрасте от 8 до 9 лет, 62 ребенка в возрасте от 15 до 17 лет). В качестве методического инструментария использовался эксперимент, в рамках которого создавались условия для индивидуальной игры в куклы и режиссерской игры, а также проективные и тестовые методики. В результате исследования были выделены особенности формирования внутренней позиции родителя в онтогенезе, описано содержание ее компонентов и динамика их развития. Полученные данные могут быть применены в составлении развивающих, профилактических и коррекционных программ, направленных на формирование родительской сферы у детей в детских садах, школах, а также у студентов, в семейных центрах.

**Ключевые слова:** онтогенез родительства, родительская деятельность, внутренняя позиция родителя, компоненты внутренней позиции родителя.

**Для цитаты:**

*Филиппова Г.Г., Абдуллина С.А. Формирование внутренней позиции родителя в онтогенезе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 142–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080414*

**For citation:**

*Filippova G.G., Abdullina S.A. Formation of the internal position of parent in ontogenesis [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 142–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080414. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В современных исследованиях показано, что личностные основы родительства формируются в течение всей жизни человека [2; 9]. Влияние на формирование родительской сферы оказывает опыт взаимодействия с родителями, сверстниками, младшими детьми и другими людьми, который возникает до рождения собственных детей. Однако исследований, направленных на изучение формирования родительской сферы у детей, практически не существует. Остается

малоизученным, как формируются родительские качества в онтогенезе, как они воспитываются, начиная с раннего детства, что влияет на то, какими родителями мы станем в будущем.

Наше исследование основано на *теоретической концепции онтогенеза родительской сферы* Г.Г. Филипповой [9], которая выделяет шесть этапов развития родительской сферы, начиная с раннего детства. Мы рассмотрим три этапа: игровой (3–5 лет); нянченье (5/6 – 11 лет); этап дифференциации ценностно-смысловых основ моделей партнерских и родительских отношений (11–18 лет).

Изучение родительства в рамках *деятельностного подхода*, которое представлено в работах Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой, Г.Г. Филипповой, О.А. Шаграевой [2; 4; 9; 10] позволяет обозначить данные этапы как подготовительные к осуществлению родительской деятельности или как формирование ориентировочной основы готовности к родительской деятельности. Однако в современном обществе знания, необходимые для успешного осуществления родительской деятельности, усваиваются подрастающим поколением в условиях недостаточности и несистемности опыта.

В данной работе рассматривается понятие «*внутренняя позиция родителя*» (ВПР), которое в психологической литературе используется лишь по отношению к взрослым людям и соотносится с понятием личностной зрелости [2; 4]. Однако внутренняя позиция не может появиться спонтанно, она имеет подготовительный этап формирования, важным элементом которого выступает стремление занимать определенную позицию в обществе [1], характерную для старшего возраста (например, школьника или родителя).

По мнению Г.Г. Филипповой, генетически исходной потребностью является потребность во взаимодействии с носителем гештальта младенчества [9], которая реализуется на модели своего будущего ребенка в процессе игры с куклой-младенцем, а также в процессе общения с реальными, но чужими младенцами (нянченье). Создавая специальные условия для активной деятельности в воображаемой роли родителя, мы можем кардинально изменить отношение ребенка к родительству, к младенцам и к себе в роли родителя.

С целью изучения формирования психологической готовности к родительству в онтогенезе нами было сформулировано рабочее определение первичной, или ориентировочной, ВПР. *Первичная внутренняя позиция родителя* – это личностное образование, отражающее индивидуальное отношение к потенциальной позиции родителя и влияющее на ее принятие в будущем.

Мы предполагаем, что появление первичной ВПР можно считать критерием успешного прохождения ориентировочного подготовительного этапа к родительской деятельности. Сформированная ВПР создает мотивационную готовность к выполнению родительских функций, обеспечивая положительное эмоциональное отношение к родительской деятельности.

Для эмпирического изучения формирования первичной ВПР в онтогенезе мы, на основании проведенного нами теоретического анализа научной литературы, выделили *четыре компонента ВПР*: мотивационный, эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Данные компоненты выделены авторами, изучающими ВПР у взрослых [5], мы их обобщили и применили к формированию основ ВПР в детском возрасте. Мы предположили, что особенности ВПР на каждом этапе онтогенеза родительской сферы будут отражаться в содержании этих компонентов.



*Рис.* Содержание компонентов внутренней позиции родителя (ВПР) и их взаимосвязь с деятельностью, характерной для ее становления

Исходя из этого, целью нашего эмпирического исследования стало изучение содержания компонентов ВПР на различных этапах онтогенеза родительской сферы.

Мы провели исследование содержания компонентов ВПР, в котором участвовали 200 детей, посещающих детские сады и школы г. Москвы (85 детей в возрасте 3–5 лет, 53 ребенка в возрасте 8–9 лет, 62 ребенка в возрасте 15–17 лет). Для исследования были выбраны именно эти возрасты, поскольку они являются сензитивными для формирования личностных основ родительства и относятся соответственно к игровому этапу, этапу нянчания и этапу дифференциации ценностно-смысловых основ моделей партнерских и родительских отношений онтогенеза родительской сферы.

### **Методики исследования компонентов внутренней позиции родителя**

Особенностью выбора и авторской модификации методического инструментария является то, что методики предполагают принятие на себя воображаемой роли родителя во время игры, рисования, рассказа или написания сочинения.

#### **Методики для детей в возрасте 3–5 лет:**

1. *Индивидуальная игра в куклы* – авторская модификация Г.Г. Филипповой, С.А. Абдуллиной на основе критериев анализа игры С.Л. Новоселовой [3] – изучение содержания компонентов родительской сферы по речи, эмоциональным проявлениям и игровым действиям во время игры с куклой-младенцем, а также определение желания ребенка принимать на себя родительскую роль на основании выбора игрушки.

2. *Методика исследования детского самосознания «Половозрастная идентификация»* Н.Л. Белопольской.

3. *Рисунок «Моя семья».*

#### **Методики для детей в возрасте 8–9 лет:**

1. *Режиссерская игра «День ребенка»* – авторская методика Г.Г. Филипповой, С.А. Абдуллиной – изучение особенностей поведенческого опыта ребенка в роли родителя в эмоционально значимых ситуациях; комплекс готовых сюжетных ситуаций, предъявляемых психологом из роли игрушки-ребенка, в которых ребенок должен действовать за игрушку-родителя.

2. *Рассказ «Что такое ребенок»* (контент-анализ детских высказываний) – изучение представлений детей о ребенке и о себе как будущем родителе.

3. *Рисунок «Моя семья в будущем»* Т.В. Пальцевой [6] – изучение представлений детей о своей будущей семье.

4. *Рисунок «Моя семья»* в модификации Т.В. Пальцевой [6].

#### **Методики для детей в возрасте 15–17 лет:**

1. *Анкета для выявления представлений о будущем ребенке* – авторская модификация С.А. Абдуллиной методики А.А. Петровой [7] – изучение представлений о будущем ребенке (об особенностях воспитания и ухода, взаимодействия с ребенком, а также о его индивидуально-психологических особенностях).

2. *Родительское сочинение* – авторская модификация С.А. Абдуллиной методики «Родительское сочинение» О.А. Карабановой [4] – изучение особенностей ВПР подростков по следующим блокам: «я как будущий родитель», «образ ребенка», «образ отношений в будущей семье».

3. *Рисунок «Моя семья в будущем».*

4. Рисунок «Моя семья». См. выше.

### Результаты исследования

**Дошкольный возраст.** Компоненты первичной ВПР проявляются в игре с куклой-младенцем как моделью своего ребенка в будущем. Идентификация с ролью родителя, проживание его состояний в игровых ситуациях из реальных событий жизни дает возможность заложить мотивационные основы, отработать операции родительской сферы, употребление baby talk, операции кормления и ухода, сформировать собственный образ ребенка [9].

**Мотивационный компонент.** Его можно оценить по желанию ребенка принимать родительскую роль в индивидуальной игре в куклы. В ходе нашего исследования по выявлению предпочитаемой игрушки и особенностей игры с ней принимали на себя роль родителя в игре с куклой-младенцем 82 % девочек и 26 % мальчиков. Однако явное предпочтение сюжетно-ролевой игре с куклой-младенцем отдали лишь 27 % девочек и 7 % мальчиков. По результатам теста «Половозрастной идентификации» выявлено, что сформированность начальных форм представлений о себе в будущем как о родителе на основе процесса идентификации с родителем своего пола присутствует лишь у 66 % детей.

**Эмоциональный компонент.** Эмоциональная включенность в сюжетно-ролевую игру с куклой-младенцем наблюдалась лишь у 35 % детей. Из них только 22 % детей испытывали комфорт в позиции родителя. Это проявлялось в виде комментирующей речи, отражавшей положительное эмоциональное состояние («Он хорошенький»), бережных тактильных прикосновений, а также в виде ласкового голоса при обращении к кукле-младенцу. Таким образом, у большинства детей эмоциональные проявления к кукле-младенцу были нейтральными без яркой положительной окраски.

**Когнитивный компонент.** Он оценивался по речи в процессе игровой деятельности. Проявления родительства в речи были в виде *комментариев к действиям куклы* (20 %) («Все, проснулась. Теперь пошла погулять. Погуляла, пришла домой, помылась. Куколка захотела спать. Она ляжет спать. Попила»), а также в виде *комментариев к своим действиям с куклой-младенцем* или *операциям ухода* (20 %) («Надо ей головку помыть! Ее надо вот так закрыть. Вытрем, оденем. Малыш, надо его в коляску положить. Я его уже уложил. Я сейчас Катю посажу сюда. Надо спать уложить. Надо ее помыть. Шапку надо надеть»). Проявления представлений о родителе также оценивались по тому, как девочка описывает свою любимую куклу дома, как она за ней ухаживает, называет ее ласковыми словами, описывает ее свойства. Однако мы видим, что лишь 17 % девочек рассказывали о своих куклах дома. Недостаточность наполненности речи разнообразными категориями у большинства детей указывает на низкий уровень сформированности когнитивного компонента ВПР.

**Поведенческий компонент.** Мы оценивали характер игровых действий с куклой-младенцем, который показывает, как отрабатывается ролевая позиция матери/отца. Игровые действия можно разделить на две категории: операциональный компонент ухода за ребенком или техническая сторона (укрывание одеялом, кормление, гуляние, мытье, одевание) и эмоционально-тактильные проявления (укачивание, объятие, поцелуй). Первая категория оказалась более распространенной, такие действия использовали 47 % детей, а вторая категория – менее распространенной, такие действия использовали лишь 20 % детей. На сегодняшний день известно, что молодые мамы испытывают меньше трудностей по вопросам технической стороны ухода за ребенком, а эмоциональная сторона ухода остается проблемной.

**Младший школьный возраст.** В младшем школьном возрасте все компоненты родительской сферы, сформированные в дошкольном возрасте, переходят в контекст реального

взаимодействия с реальными младенцами как моделью своего ребенка в будущем. На этапе нянчения формируется потребность в охране и заботе, а также потребность в переживаниях, получаемых в процессе взаимодействия с ребенком, что подкрепляется проявлением младенцем эмоций в процессе общения. При благоприятном завершении этапа нянчения формируется чувство умелости при взаимодействии с маленькими детьми, а также важные компоненты родительской компетентности: понимание состояний ребенка, коммуникативные навыки, умение ориентироваться на потребности ребенка [9].

**Мотивационный компонент.** Его можно оценить по наличию изображения детей на рисунке будущей семьи. По результатам исследования у 45 % школьников отсутствуют собственные дети на рисунке будущей семьи, что может быть косвенным проявлением тенденции нарушения семейной структуры в современном обществе [8]. Однако в режиссерской игре «День ребенка» преобладает адекватная и завышенная ценность ребенка. Это подтверждает, что в младшем школьном возрасте активно формируется ценность ребенка, однако ориентации на собственных детей еще нет.

**Эмоциональный компонент.** По данным исследования, в этом возрасте преобладает положительный образ ребенка. Среди высказываний по методике «Рассказ о ребенке» распространена категория «характер отношения к ребенку» («радость, счастье, сокровище») у 42 % испытуемых, также младшие школьники считают детей «веселыми, смешными, забавными». Преобладает направленность на ребенка во взаимодействии в режиссерской игре «День ребенка», а также принимающая позиция по отношению к ребенку у 87 % испытуемых. Это указывает на то, что в младшем школьном возрасте доминирует положительное отношение к детям как модели своего собственного ребенка в будущем.

**Когнитивный компонент.** Он представлен высказываниями детей об образе ребенка и образе себя как будущего родителя, знаниями о функциях родителя по методике «Рассказ о ребенке». Среди высказываний на первом месте категория «маленький человек» (51 %), на втором месте внешние качества ребенка (23 %) – «маленький, красивый, есть руки, ноги и др.», на третьем месте категория «уход и воспитание» (19 %) – «его надо кормить, о нем нужно заботиться, учить читать, рисовать, смотреть, чтобы он не получил травму». Таким образом, мы видим, что когнитивный компонент недостаточно наполнен разнообразными категориями, представления большинства детей ограничиваются короткими высказываниями, характеризующими формальность представлений.

**Поведенческий компонент.** Характер воспитательных воздействий, стиль эмоционального сопровождения и воспитательные навыки младших школьников можно оценить по режиссерской игре «День ребенка». Используют в речи ласковое обращение к ребенку и ласковые слова лишь 53 % испытуемых, прибегают в речи к негативным характеристикам ребенка 21 % испытуемых. Среди воспитательных воздействий на первом месте – руководство (87 %). Поддержка встречается у 79 % испытуемых; успокаивание – у 66 %; поощрение, благодарность – у 21%; наказание – у 6 %; принуждение – у 4 %. Исходя из того, что наиболее устойчивые составляющие родительской сферы – это стиль эмоционального сопровождения, операции общения, воспитательные стратегии [2; 9; 10], мы можем предположить, что школьники именно так будут вести себя со своими будущими детьми.

**Подростковый возраст.** Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии, выработке собственной позиции, выстраивание мотивов в иерархическую структуру, где на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненным планом, мировоззрением и самоопределением. С точки зрения формирования родительской сферы в подростковом возрасте резко снижается интерес к младенцам и возрастает интерес к вопросам полового развития и установления партнерских отношений [6; 9]. Важным является знакомство с

младенцами до начала подросткового периода, так как иначе возможна интерференция ощущений в родительской и половой сфере [9].

**Мотивационный компонент.** Выявлено, что 97 % испытуемых хотят и планируют иметь в будущем детей. Среди мотивов родительства чаще встречаются следующие: «смысл жизни» (81 %) – ребенок является надеждой на будущее, составляет значительную часть жизни родителя; «забота» (45 %) – ребенок – это тот, кого можно любить, о ком можно заботиться. Судя по рисунку «Моя семья в будущем», 92 % испытуемых представляют в будущем свою семью как семью с детьми.

**Эмоциональный компонент.** В подростковом возрасте по методике «Родительское сочинение» выявлено преобладание амбивалентного отношения к теме родительства. Амбивалентный эмоциональный фон в родительском сочинении наблюдается у 65 % испытуемых, характерны также формальные ответы у 18 %. Данные результаты указывают на то, что подростки с тревогой относятся к такой жизненно важной сфере, как родительство. Родительские чувства имели как положительный эмоциональный знак – счастье, радость, гордость (у 36 % детей), так и отрицательный – страх, волнение, неуверенность, затруднение (у 18 % детей). Это объясняется тем, что подростки проецируют свои проблемы с родителями на будущих детей, опасаясь, что конфликты с будущими детьми будут вносить беспокойство и разлад в их будущие семейные отношения.

**Когнитивный компонент.** Оценивалась насыщенность содержания и разнообразие категорий в «Родительском сочинении» и анкете «Представления о будущем ребенке». Среди высказываний по методике «Родительское сочинение» по всей выборке в сочинениях на первом месте – категория, характеризующая ожидания от отношений с будущим ребенком. Подростки (63 %) ожидают, что отношения будут хорошими, дружными, используют превосходную степень прилагательных «отличные, наилучшие». Также важной является сфера учебы: 61 % подростков хотели бы, чтобы их будущие дети хорошо учились, уделяли внимание учебе. Далее идет сфера увлечений: 58 % детей считают необходимым увлечение спортом. Также большое внимание уделяется совместному времяпрепровождению с будущим ребенком без конкретизации вида деятельности (54 %). Среди личностных характеристик на первом месте – доброта (48 %) и умственные способности детей (32 %). Таким образом, мы видим, что когнитивный компонент ВПР у подростков активно наполняется содержанием.

**Поведенческий компонент в интенции (намерения).** Намерения подростков относительно своего родительского поведения были отражены в высказываниях в «Родительском сочинении» и анкете «Представления о будущем ребенке». Высокий уровень воспитательной компетентности, который встречался у 21 % испытуемых, был отражен в таких высказываниях, как называние конкретных знаний, навыков и приемов, включавших систему требований, поощрений и наказаний. А невысокий уровень, который встречался у 27 % испытуемых, проявлялся в неуверенности и назывании страхов, связанных с собственной некомпетентностью и неполным представлением о методах воспитания. Представления о желаемом стиле воспитания: демократический (73 %), авторитарный (19 %), попустительский (8 %). По шкале «родительская включенность» полностью будут включены в жизнь ребенка 47 % испытуемых. По шкале «родительская направленность»: частичная ориентация на интересы ребенка (61 %); ориентация на себя или общественное мнение (23 %); ориентация полностью на интересы ребенка (16 %). Большинство подростков полно и насыщенно описывают свои намерения относительно родительского поведения в будущем, сравнивая их с детско-родительскими отношениями в своих собственных семьях.

## Выводы



Мы выявили особенности формирования ВПР в онтогенезе, описали содержание ее компонентов и динамику их развития в процессе осуществления специфических для родительства деятельностей на каждом возрастном этапе.

Мотивационные основы ВПР закладываются **в дошкольном детстве**, когда возникает желание контактировать с носителем гештальта младенчества или его моделью – куклой на основе идентификации с ближайшими взрослыми. В сюжетно-ролевой игре отрабатываются операции ухода и общения с младенцами, техническая сторона ухода освоена детьми лучше, чем эмоционально-тактильная. Представления о ребенке и функциях родителя еще достаточно примитивны, дети ориентируются на внешние атрибуты. Все компоненты ВПР наполняются содержанием в реальных детско-родительских отношениях и затем отрабатываются и развиваются в игре.

**В младшем школьном возрасте** возникает желание контактировать и заботиться уже о настоящих младенцах, к которым у детей преобладает яркое положительное эмоциональное отношение и искренний интерес. В этом возрасте активно формируется ценность ребенка, однако ориентации на собственных детей еще нет. Когнитивный компонент ВПР характеризуется формальностью представлений. Поведенческий компонент переходит на новый уровень по сравнению с дошкольным возрастом, операции общения, воспитательные стратегии уже достаточно сформированы и проявляются в представлениях о взаимодействии с реальным младенцем.

**В подростковом возрасте** мотивационный компонент характеризуется осознанностью, родительство встраивается в жизненный план. В данном возрасте подростки ориентируются уже на собственных детей в будущем, а не на модель (кукла, младенец), как было ранее. Происходит переосмысление родительского поведения своих родителей, дети рассуждают и оценивают действия родителей по отношению к себе, возникает конкретность представлений о методах воспитания и намерений в том, как они будут воспитывать своих детей. Эмоциональный компонент характеризуется амбивалентностью родительских чувств, таких как счастье, гордость и одновременно страх и неуверенность.

С целью выявления факторов, влияющих на гармоничное формирование основ ВПР в онтогенезе, был проведен корреляционный анализ, который позволил выявить связь опыта взаимодействия с младенцами и сформированности компонентов ВПР у младших школьников и подростков, а также связь идентификации с родителем своего пола и эмоционального отношения к нему с уровнем сформированности компонентов ВПР во всех возрастах.

На основании проведенного исследования можно предложить рекомендации для гармоничного формирования основ ВПР. У дошкольников необходимо инициировать игры с куклами, обладающими внешними признаками младенца. В младшем школьном возрасте необходимо организовывать взаимодействие детей с младенцами и детьми раннего возраста. Это взаимодействие должно быть, с одной стороны, не очень длительным, без передачи полной ответственности за младенца, но, с другой стороны, достаточно полным, чтобы ребенок мог ощутить собственную умелость в уходе за младенцем, удовлетворить свою потребность в сюжетно-ролевой игре, во взаимодействии с младенцами и участии во взрослой деятельности. В подростковом возрасте большое значение имеют образовательные и тренинговые программы по подготовке к семейной жизни и родительству, направленные на формирование ценностного отношения к отцовству и материнству, а также повышение уровня родительской компетентности.

Подводя итоги, отметим, что изучение становления личностных основ родительства в онтогенезе позволило выявить недостаточный уровень формирования выделенных компонентов ВПР у значительной части детей. Это указывает на необходимость организации подготовки к родительству в учреждениях образования.

## Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: Науч. монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 262 с.
3. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1989. 286 с.
4. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
5. Николаева В.В., Арина Г.А., Айвазян Е.Б. Структура и содержание внутренней материнской позиции у беременных женщин // Медико-психологические аспекты современной пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии. М., 2005. С. 40–43.
6. Пальцева Т.В. Психологические условия становления и развития репродуктивных установок в детско-юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 156 с.
7. Петрова А.А. Материнские представления об индивидуально-психологических особенностях ребенка как фактор детско-родительского эмоционального взаимодействия: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 225 с.
8. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/3/Polivanova.phtml> (дата обращения: 24.12.2015).
9. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учеб. пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 238 с.
10. Шаграева О.А. Ориентировочная деятельность в структуре психологической компетентности родителей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 11. С. 86–89.

## Formation of the internal position of parent in ontogenesis

### Filippova G. G.,

*Doctor of psychology; Professor, Department of General psychology and history of psychology of the Autonomous nonprofit organization of higher education "Moscow University for the Humanities", Moscow, Russia, [filippova\\_galina@mail.ru](mailto:filippova_galina@mail.ru)*

### Abdullina S. A.,

*Educational psychologist of the State budgetary educational institution of Moscow secondary school No. 1989, Moscow, Russia, [abdullina.sa@mail.ru](mailto:abdullina.sa@mail.ru)*

---

The analysis of the idea of "internal position of a parent" within the concept of the ontogeny of the sphere of the parent and the activity approach is carried out. The hypothesis of emergence of primary internal position of the parent during the pre-reproductive period, features of its contents and formation of its components according to age features of preschool children, younger school students and teenagers is discussed. Two hundred (200) children participated in the research (girls - 94, boys - 106, 85 people from 3 to 5 years, 53 persons from 8 to 9 years, 62 persons - from 15 to 17 years). As methodological tools conditions for individual doll-playing and uncut game, project and test methodic were applied. As a result of a research features of formation of IPP in ontogenesis were marked out,

contents of its components and dynamics of their development were described. The obtained data can be applied in drawing up the developing, preventive and correctional programs directed to the developing of formation of the parental sphere at children in kindergartens, schools at students, in the family centers.

**Key words:** ontogenesis of parenting, parent activities, the internal position of parent, components of internal position of parent.

---

## References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 398 p.
2. Zakharova E.I. Psikhologiya osvoeniya roditel'stva: nauch. monogr. [Psychology of development of parenthood: tutorial monogr.]. Moscow: Publ. IIU MGOU, 2014. 262 p.
3. Igra doshkol'nika [Game of preschooler]. In Novoselova S.L (ed.). Moscow: Prosveshchenie, 1989. 286 p.
4. Karabanova O.A. Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniya [Psychology of family relations and fundamentals of family counselling]. Moscow: Gardariki, 2005. 320 p.
5. Nikolaeva V.V., Arina G.A., Aivazyan E.B. Struktura i sodержanie vnutrennei materinskoj pozitsii u beremennykh zhenshchin [The structure and content of internal maternal position of pregnant women]. *Mediko-psikhologicheskie aspekty sovremennoi prenatal'noi i perinatal'noi psikhologii, psikhoterapii i perinatologii* [Medical-psychological aspects of modern prenatal and perinatal psychology, psychotherapy and perinatology], Moscow, 2005, pp. 40 – 43.
6. Pal'tseva T.V. Psikhologicheskie usloviya stanovleniya i razvitiya reproduktivnykh ustanovok v detsko-yunosheskom vozraste. Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological conditions of the formation and development of reproductive attitudes in childhood and adolescence. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2006. 156 p.
7. Petrova A.A. Materinskie predstavleniya ob individual'no-psikhologicheskikh osobennostyakh rebenka kak faktor detsko-roditel'skogo emotsional'nogo vzaimodeistviya. Diss. kand. psikhol. nauk. [Maternal representations about individually-psychological characteristics of the child as the factor of child-parental emotional interaction. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2008. 225 p.
8. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/3/Polivanova.phtml> (Accessed: 24.12.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Filippova G.G. Psikhologiya materinstva: uchebnoe posobie [Psychology of motherhood: textbook]. Moscow: Publ. Instituta psikhoterapii, 2002. 238 p.
10. Shagraeva O.A. Orientirovochnaya deyatelnost' v strukture psikhologicheskoi kompetentnosti roditelei [The Estimated activity in the structure of psychological competence of parents]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International journal of applied and fundamental research], 2010, no. 11, pp. 86 – 89. (In Russ., abstr. in Engl.).

## Развитие коммуникативной компетентности подростка средствами диалога с виртуальным собеседником

**Маслова А.А.,**

*аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия; педагог-психолог ЧУ СОШ «Кладезь» г. Москвы, Москва, Россия, annetta888@yandex.ru*

**Лубовский Д.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, lubovsky@yandex.ru*

**Максимов А.И.,**

*кандидат технических наук, доцент кафедры источниковедения, ИАИ РГГУ, Москва, Россия, a.i.maks@mail.ru*

---

Рассмотрены возможности развития коммуникативной компетентности современного подростка с использованием программных средств моделирования диалога, таких как виртуальные собеседники и экспертные системы. Показаны принципы организации информационных ресурсов, применимых для формирования коммуникативной компетентности подростков. Проанализированы коммуникативные трудности подросткового возраста, выявленные при обследовании учащихся частной школы «Кладезь» г. Москвы, выделены определенные категории проблем, с которыми подростки сталкиваются в межличностных отношениях. На основании исследования коммуникативных трудностей подростков составлены коммуникативные задачи, которые предоставляются подростку виртуальным собеседником и выступают как опосредствование развития коммуникативной компетентности подростка. Выявленное содержание используется при наполнении информационного ресурса, создаваемого в качестве средства развития общения, успешность которого обусловлена уровнем развития коммуникативной компетентности подростка.

**Ключевые слова:** развитие, подростки, коммуникативная компетентность, коммуникативные задачи, виртуальные собеседники, экспертные системы.

---

**Для цитаты:**

*Лубовский Д.В., Максимов А.И., Маслова А.А. Развитие коммуникативной компетентности подростка средствами диалога с виртуальным собеседником [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 153–165 doi: 10.17759/psyedu.2016080415*

**For citation:**

Lubovsky D.V., Maksimov A.I., Maslova A.A. The development of communicative competence in adolescents by means of dialogue with a virtual interlocutor [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 153–165 doi: 10.17759/psyedu.2016080415. (In Russ., abstr. in Engl.)

Социальная ситуация развития подростка в современном обществе во многом отличается от тех условий, в которых подросток развивался в недавнем прошлом. За последнее десятилетие значительно расширились возможности информационной среды, и, следовательно, изменились условия развития подростков. Неотъемлемой частью социальной ситуации развития подростка стал Интернет. Опрос Фонда развития Интернета, проведенный в Москве, показал, что не пользуются Интернетом лишь 1–2 % опрошенных школьников [16]. Аналогичный опрос был проведен в разных населенных пунктах России. По данным этого опроса, каждый восьмой российский подросток (в возрасте 14–17 лет) «живет» в Интернете [15].

Этот факт имеет как позитивные, так и негативные аспекты. Виртуальное информационное пространство аккумулирует огромные ресурсы для приобретения знаний, усвоения новой информации интерактивными способами, для общения, обучения и воспитания ребенка. Интернет-общение, являясь опосредованным, позволяет преодолеть социальную тревожность подростка [8]. Однако это порождает и определенные проблемы: современные дети становятся зависимыми от данной информационной среды, многие, по сути, «живут» в ней. Им становится трудно взаимодействовать в реальном мире с реальными собеседниками, строить адекватные межличностные отношения, выражать словами свои чувства и понимать чувства другого, решать коммуникативные задачи, которые перед ними ставит жизнь.

Проблема коммуникативной компетентности, или компетентности в общении, рассматривалась в работах многих авторов (М.И. Лисина, Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Л.А. Цветкова, О.И. Муравьева, И.В. Макаровская, В.Н. Куницина, В.А. Спивак, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов и др.). Под коммуникативной компетентностью чаще всего понимается ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [7], умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения [10].

Данные исследований говорят о том, что возросла актуальность развития коммуникативной компетентности современного подростка как задачи практической психологии, что, в свою очередь, обуславливает необходимость разработки средств для эффективного решения данной задачи. Одним из перспективных направлений формирования и развития коммуникативной компетентности является применение информационных систем моделирования диалога, в которых реализуются технологии виртуальных собеседников и экспертных систем.

Согласно нашей гипотезе, диалогическое общение подростка с виртуальным собеседником способствует развитию коммуникативной компетентности. Проведенное нами исследование носило поисковый характер и было выполнено преимущественно качественными методами. Цель исследования заключалась в диагностике и формировании коммуникативной компетентности у подростков посредством диалога с виртуальным собеседником.

Для достижения поставленной цели были определены следующие этапы:

1) изучение типичных для подростков трудностей в общении, а также вариантов коммуникативной некомпетентности;

2) разработка на основе полученных данных инструментария развивающей работы – виртуального собеседника. Здесь мы можем выделить следующие этапы:

а) составление коммуникативных задач, предлагаемых подросткам, а также разработка ответов виртуального собеседника для последующего предоставления обратной связи и дополнительной информации по выявленной проблеме в общении для содействия развитию коммуникативной компетентности подростка;

б) разработка интерфейса данной программы;

3) проведение эксперимента, в ходе которого реализуется общение подростков с виртуальным собеседником. Эксперимент включает в себя несколько этапов:

а) измерение уровня коммуникативной компетентности подростков;

б) работа с программой (общение с виртуальным собеседником);

с) вторичное измерение уровня коммуникативной компетентности подростков;

4) обобщение полученных данных.

Выборку исследования составили 28 учащихся общеобразовательной школы «Кладезь» г. Москвы в возрасте 11–15 лет.

На данном этапе работы проведено изучение типичных для подростков трудностей в общении и вариантов коммуникативной некомпетентности, а также разработка на основе полученных данных инструментария – виртуального собеседника. В планируемом нами эксперименте будут участвовать 60 подростков, учащихся ГБОУ СОШ 1282 в возрасте 12–14 лет.

В исследовании использовались следующие методы и психодиагностические методики:

- Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). Позволяет выявить варианты некомпетентности в общении;
- письменный опрос. Выявляет проблемы, с которыми подростки сталкиваются во взаимоотношениях с окружающими людьми. Участникам исследования задавались вопросы о том, какие проблемы актуальны для них во взаимоотношениях с людьми и что их больше всего волнует в общении с другими людьми («Ребята, напишите, пожалуйста, какие темы для вас актуальны во взаимоотношениях с людьми. Например, вы поссорились с мамой и не знаете, что делать. Или вам нравится кто-то, и вы думаете, как ему дать понять это»; «Напишите, что вас больше всего волнует в общении с другими людьми»);
- диалог подростка с компьютерной программой «Виртуальный собеседник». Применялся для уточнения данных опроса и для разработки содержательного наполнения программы.

На последнем методе необходимо остановиться более подробно. Виртуальные собеседники представляют собой компьютерные программы, оснащенные возможностями

распознавания естественного языка. Эти возможности базируются на разработках компьютерной лингвистики, использующих специализированные информационные ресурсы, такие как семантические словари, электронные тезаурусы и компьютерные онтологии, информационно-программные методы и средства аналитической и статистической обработки текстов.

Одним из наиболее известных примеров ресурсов подобного типа является ресурс компании «Наносемантика». Информационную основу данного проекта составляет обширная база данных, представляющая собой систематизированный набор тематических реплик-высказываний, которые образуют семантическое ядро диалогов общей тематики и располагают соответствующими инструментальными возможностями, позволяющими расширять базу диалогов в произвольных тематических направлениях. Ресурс «Наносемантика» был создан для внедрения виртуальных консультантов на различные интернет-сайты и предоставления посетителям сайтов консультаций об интересующих их товарах и услугах. Однако следует отметить, что данная информационная технология крайне трудоемка для обучения виртуальных консультантов, недостаточно семантически гибка и, что наиболее существенно, не направлена на развитие коммуникативных компетенций пользователей.

Для развития коммуникативной компетентности подростков в общении более гибкими представляются возможности комплексной информационной технологии, соединяющей возможности виртуальных собеседников и экспертных систем, базирующейся на использовании коммуникативных задач с предоставлением подростку обратной связи и дополнительной информации по выявленной проблеме. В этом случае виртуальный собеседник, координируя действия экспертной системы, выступает посредником между субъектом (подростком) и психологом (тем человеком, который предоставляет необходимую подростку информацию и коммуникативные задачи).

Приведем пример коммуникативной задачи для подростка, относящийся к первому блоку теста Л. Михельсона («Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника»):

«Представь, что человек, который тебе нравится, похвалил тебя или сделал комплимент. Как ты отреагируешь?»

Варианты ответа:

- a) покраснею и отвернусь;
- b) поблагодарю его;
- c) молча улыбнусь;
- d) отвечу что-нибудь приятное ему;
- e) проигнорирую его слова».

Подросток выбирает ответ, соответствующий или не соответствующий компетентному (по тесту Л. Михельсона). Экспертная система дает свои комментарии и необходимую информацию, затем предлагает еще ряд задач на данную тему. Таким образом, подросток тренируется находить выход из подобных коммуникативных ситуаций.

Новизна предлагаемого нами подхода к развитию коммуникативной компетентности подростка заключается в особенностях организации диалога подростка с информационной системой, т. е. в особенностях реализации управления диалогом, суть которых состоит в соединении возможностей семантических технологий и технологии экспертных систем (далее – ЭС), ориентированной на организацию баз знаний ЭС в виде коммуникативных задач. В составе системы управления диалогом может быть предусмотрено несколько тематически специализированных виртуальных собеседников, предоставляющих списки тем, касающихся типичных для подросткового возраста проблем в межличностном общении, среди которых подросток самостоятельно выбирает наиболее интересную для него тематику и соответствующего данной проблеме виртуального собеседника.

Виртуальный собеседник предлагает подростку решить ряд задач, направленных на формирование коммуникативной компетентности, что выступает для подростка своеобразным тренажером, опосредствующим развитие коммуникативной компетентности. По выбранному подростком варианту ответа виртуальный собеседник дает комментарий, в котором рассматриваются плюсы и минусы выбранного подростком способа общения.

Таким образом, диалог с виртуальным собеседником и решение предоставляемых им коммуникативных задач будет способствовать выявлению проблемных областей в коммуникативной компетентности подростка, а также содействовать подростку в преодолении нежелательных стереотипов общения, предоставлять знания, необходимые для повышения компетентности в общении, развития индивидуальной системы коммуникативных навыков.

Принципы организации ЭС позволяют достаточно эффективно реализовать решение данной задачи. Это осуществляется благодаря возможностям управления диалогом средствами ЭС, организация которой позволяет идентифицировать трудности подростка в общении и подобрать ряд задач, наиболее эффективных для развития его коммуникативной компетентности. В качестве исходных данных для построения экспертной системы мы воспользовались списком проблем подростков в общении, составленным на основе данных проведенного нами пилотного исследования.

Сконструированный нами информационный ресурс предполагается использовать, во-первых, как средство практической работы, направленной на развитие общения подростков, и, во-вторых, как средство исследования возможностей экспертных систем в развитии компетентности подростков в общении.

## Результаты исследования

На основании данных опроса мы выделили несколько категорий трудностей и задач подростков:



- ссоры и непонимание с родителями;
- ссоры с друзьями и одноклассниками;
- взаимодействие с противоположным полом, стеснительность в проявлении своих чувств к человеку противоположного пола;
- непонимание в отношениях с учителями;
- желание быть интересным собеседником;
- навыки эффективной самопрезентации;
- адаптация в коллективе;
- зависимость от «эффекта аудитории» («Как меня видят другие, какого мнения они обо мне?»);
- самопознание;
- чувство одиночества.

Анализ данных опроса дал материал для наполнения информационного ресурса содержанием, которое наиболее полно охватывает круг ситуаций, где подростки чувствуют себя некомпетентными в общении. Опрос позволил выявить соответствующие этим ситуациям типичные для подростков способы общения.

Типичные для подростков варианты некомпетентности в общении были выявлены при обследовании 28 подростков при помощи теста коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). Результаты опроса, в ходе которого выявлены стратегии поведения подростков в подобных коммуникативных ситуациях, представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

**Коммуникативные умения 11–12-летних подростков  
(по данным теста-опросника Л. Михельсона)**

Название блока умений	Процент испытуемых, демонстрирующих агрессивный тип	Процент испытуемых, демонстрирующих	Процент испытуемых, демонстрирующих компетентный тип
-----------------------	---	-------------------------------------	--

	реакции	зависимый тип реакции	реакции
1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника	5 %	60 %	35 %
2. Реагирование на справедливую критику	10 %	35 %	55 %
3. Реагирование на несправедливую критику	40 %	45 %	15 %
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	30 %	25 %	45 %
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой	12,5 %	12,5 %	75 %
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»	20 %	30 %	50 %
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку	12,5 %	25 %	62,5 %
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	12,5 %	62,5 %	25 %
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	0 %	50 %	50 %
10. Реагирование	12,5 %	25%	62,5 %

на попытку вступить с тобой в контакт			
---------------------------------------	--	--	--

Таблица 2

**Коммуникативные умения 14-летних подростков  
 (по данным теста-опросника Л. Михельсона)**

Название блока умений	Процент испытуемых, демонстрирующих агрессивный тип реакции	Процент испытуемых, демонстрирующих зависимый тип реакции	Процент испытуемых, демонстрирующих компетентный тип реакции
1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника	0 %	60 %	40 %
2. Реагирование на справедливую критику	33 %	33 %	33 %
3. Реагирование на несправедливую критику	35 %	25 %	40 %
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	30 %	35 %	35 %
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой	20 %	45 %	35 %
6. Умение ответить на отказом	25 %	12,5 %	62,5 %

чужую просьбу, сказать «нет»			
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку	0 %	50 %	50 %
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	30 %	30 %	40 %
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	0 %	40 %	60 %
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	0 %	50 %	50 %

Итак, мы видим, что наибольшие трудности и у подростков в возрасте 11–12 лет, и у 14-летних возникают в ситуациях, когда нужно обратиться к сверстнику с просьбой, адекватно отреагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника и на справедливую и несправедливую критику, а также оказать и принять знаки внимания (комплименты) от сверстника.

Полученные данные объяснимы в терминах возрастной психологии. У подростков формируется эго-идентичность, поэтому им трудно принимать обратную связь, как негативную (критику), так и позитивную (комплимент). Общение с другими, умение обратиться к человеку с просьбой также предполагают некоторую уверенность в себе и независимость от мнения других, но для подростков очень значимо, что о них подумают окружающие. Следовательно, именно эти ситуации для испытуемых наиболее трудны.

По данным опроса, 11–12-летним подросткам трудно также принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников, а 14-летним – самим оказать сочувствие, поддержку другому человеку. Правоммерно предположить, что это связано с тем же феноменом неустойчивой самооценки и постоянной зависимости от мнения окружающих.

Эти данные используются при составлении коммуникативных задач для подростков, которые мы подробно рассматривали выше.

### Выводы

В статье рассмотрены возможности формирования коммуникативной компетентности подростков посредством специализированных информационных ресурсов, построенных на основе технологий виртуальных собеседников и экспертных систем. Предложена архитектура информационной среды, реализация которой позволяет организовать процесс развития коммуникативной компетентности в форме диалогового взаимодействия с комплексом специальным образом построенных программ – виртуальных собеседников и экспертных систем.

В условиях возрастающей роли интернет-ресурсов в жизни современных подростков данный подход представляется актуальным и перспективным. Есть основания предполагать, что этот ресурс будет способствовать решению задач, связанных с развитием ведущей деятельности подросткового возраста – общения, успешность которого обусловлена, прежде всего, уровнем развития коммуникативной компетентности.

### Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна: 2-е изд. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
2. Болотова Л.С. Системы искусственного интеллекта: модели и технологии, основанные на знаниях. М.: Финансы и статистика, 2012. 664 с.
3. Джексон П. Введение в экспертные системы. М.: Вильямс, 2001. 624 с.
4. Емелин В.А., Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологические факторы развития и хронификации технологических зависимостей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 1. URL: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2013\\_1\\_3262.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_1_3262.pdf) (дата обращения: 17.10.2013).
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
6. Жилинская А.В. Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Jilinskaya.phtml> дата обращения: 12.08.2015).
7. Коваль Т.В. Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_4\\_3120.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3120.pdf) (дата обращения: 17.08.2015).
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
9. Солдатова Г., Чекалина А. Интернет глазами детей и подростков мегаполиса [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. Моя безопасная Сеть: Интернет глазами детей и подростков. 2009. Вып. 1. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet\\_1.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf) (дата обращения: 17.08.2015).
10. Солдатова Г., Кропалева Е. Территория свободы. Особенности российских школьников как пользователей Интернета [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2009. Вып. 2. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1\\_2.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.pdf) (дата обращения: 17.08.2015).
11. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: Пособие для учителей. Рига: Эксперимент, 1995. 239с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. 344 с.

Лубовский Д.В., Максимов А.И., Маслова А.А. Развитие коммуникативной компетентности подростка средствами диалога с виртуальным собеседником // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 4. С. 153–165.

Lubovsky D.V., Maksimov A.I., Maslova A.A. The development of communicative competence in adolescents by means of dialogue with a virtual interlocutor // Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 4, pp. 153–165.

14. Amichai-Hamburger Y., Furnham A. The Positive Net// Computers in Human Behavior. 2007. № 23. P. 1033–1045.
15. Moreno-Manso J.M. at al. Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students// Children and Youth Services Review. 2013. № 5. P. 865–870.
16. Voiskounsky A.E. Internet addiction in the context of positive psychology// Psychology in Russia: State of the Art. 2010. № 3. P. 541–549.

## The Development of Communicative Competence in Adolescents by Means of Dialogue with a Virtual Interlocutor

**Lubovsky D.V.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, lubovsky@yandex.ru*

**Maslova A.A.,**

*post-graduate student of educational psychology faculty, the chair of age-related psychology; educator-psychologist of the private school “Kladez”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, annetta888@yandex.ru*

**Maksimov A.I.,**

*PhD (Technical sciences), Assistant professor, Department of Source study, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, a.i.maks@mail.ru*

---

The possibilities of the development of communicative competence of the modern teenager with software modeling dialogue, such as virtual interlocutors and expert systems were considered. The principles of organization of information resources useful for the formation of communicative competence of adolescents were shown. Analyzed communication difficulties of adolescence, identified in the survey of students of a private school "Depository" in Moscow, highlighted certain categories of problems that adolescents face in interpersonal relationships. Based on the research of communicative difficulties teens composed communicative tasks that include teen virtual interlocutor and act as a mediation of communicative competence of the teenager. Revealed content is used when filling an information resource, created as a means of communication, the success of which is due to the level of development of communicative competence of the teenager.

**Key words:** development, adolescents, communicative competence, communicative tasks, virtual interlocutors, expert systems.

---

## References

1. Bolotova L.S. *Sistemy iskusstvennogo intellekta: modeli i tekhnologii, osnovannye na znaniyakh* [Artificial intelligence Systems: models and technologies based on knowledge]. Moscow: Finansy i statistika Publ., 2012. 664 p.
2. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of identity formation]. In Fel'dshtein D.I. 2-e izd. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1997. 352 p.
3. Dzhekson P. *Vvedenie v ekspertnye sistemy* [Introduction to expert systems]. Moscow: Vil'yams Publ., 2001. 624 p.
4. Emelin V.A., Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. *Psikhologicheskie faktory razvitiya i khronifikatsii tekhnologicheskikh zavisimosti* [Elektronnyi resurs] [Psychological factors in the development and chronification technological addictions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/3262.phtml> (Accessed 17.08.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Emel'yanov Yu.N. *Aktivnoe sotsial'no-psikhologicheskoe obuchenie* [Active socio-psychological training]. Sankt-Petersburg: Leningrad Publ., 1985. 168 p.
6. Zhilinskaya A.V. *Internet kak resurs dlya resheniya zadach podrostkovogo vozrasta: obzor psikhologicheskikh issledovaniy* [Elektronnyi resurs] [The Internet as a resource for solving problems in adolescence: a review of psychological research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Jilinskaya.phtml> (Accessed 12.08.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).  
Koval' T.V. *Osobennosti mezhlichnostnykh vzaimodeistvii u podrostkov, sklonnykh i ne sklonnykh k razvitiyu komp'yuternoi zavisimosti* [Elektronnyi resurs] [The Peculiarities of interpersonal interactions in adolescents, inclined and not inclined to computer addiction]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3120.phtml> (Accessed 17.08.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost' v obshchenii* [Competence in communication]. Moscow: MGU Publ., 1989. 216 p.
8. Soldatova G., Chekalina A. *Internet glazami detei i podrostkov megapolisa* [Elektronnyi resurs] [The Internet through the eyes of children and teenagers of the metropolis]. *Deti v informatsionnom obshchestve. Moya bezopasnaya Set': Internet glazami detei i podrostkov* [Children in the information society. My secure Network: the Internet through the eyes of children and adolescents], 2009, no 1. Available at: [http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet\\_1.phtml](http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.phtml) (Accessed 17.08.2015).

9. Soldatova G., Kropaleva E. Territoriya svobody. Osobennosti rossiiskikh shkol'nikov kak pol'zovatelei Interneta [The Territory of freedom. Features of Russian schoolchildren as Internet users]. [Elektronnyi resurs]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the information society]*, 2009, no. 2. Available at: [http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1\\_2.phtml](http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.phtml) (Accessed 17.08.2015).
10. Tsukerman G.A. Psikhologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ikh pedagogov: Posobie dlya uchitelei [Psychology of self-development: a challenge for adolescents and their teachers: a Handbook for teachers]. Riga: Eksperiment Publ., 1995. 239 p.
11. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p.
12. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis: per. s angl. [ Identity: youth and crisis]; Tolstykh A.V. (eds.). Moscow: Group Progress Publ., 1996. 344 p.
13. Amichai-Hamburger Y., Furnham A. The Positive Net. *Computers in Human Behavior*, 2007, no. 23, pp. 1033–1045.
14. Voiskounsky A.E. Internet Addiction in the Context of Positive Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2010, no. 3, pp. 541-549.
15. Juan Manuel Moreno-Manso, MaJosé Godoy-Merino, Ángel Suárez-Muñoz, M.Elena García-Baamonde. Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 2013, no. 5, pp. 865–870.



## Особенности языковой адаптации детей мигрантов

**Баймурзаева Г.Б.,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и межкультурных коммуникаций факультета иностранных языков, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [bekbay242@mail.ru](mailto:bekbay242@mail.ru)

Рассматривается вопрос о путях языковой адаптации детей для обеспечения необходимого минимума языкового образования с целью создания равных стартовых образовательных возможностей в дальнейшем. Официальная регистрация в России дает право детям мигрантов на получение образования в российской школе. Однако зачисление такого ребенка в школу – это лишь первый шаг. Современная российская школа столкнулась с вопросом о путях интеграции детей мигрантов в российское образовательное пространство. Одним из главных препятствий на пути интеграции является то, что мигранты слабо владеют русским языком или не владеют им вовсе. Между тем именно русский язык является основным инструментом вхождения детей мигрантов в российский социум.

**Ключевые слова:** процессы глобализации, образование, адаптация, интеграция, владение языком, дети мигрантов, культура региона, решение проблемы, обучение русскому языку.

**Для цитаты:**

Баймурзаева Г.Б. Особенности языковой адаптации детей мигрантов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 166–173 doi: 10.17759/psyedu.2016080416

**For citation:**

Baymurzaeva G.B. The linguistic features of migrant children's adaptation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 166–173 doi: 10.17759/psyedu.2016080416. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проблема активной миграции ставит целый ряд политических, демографических, социальных и других вопросов перед общественностью. Отсюда широкое обсуждение этого процесса в средствах массовой информации, а также на научных собраниях различного уровня. Как правило, дискутируются вопросы о возможностях управления процессом миграции, о правовых аспектах жизни приезжих в России.

Концепция Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (утверждена Президентом РФ 13.06.2012 г.) одним из основных направлений государственной миграционной политики Российской Федерации определила содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом.

Содействие мигрантам в процессе их социальной и культурной адаптации и интеграции, в развитии речевого взаимодействия и совершенствование системы мер, обеспечивающих уважительное отношение мигрантов к культуре и традициям принимающего сообщества, прописано в Стратегии Государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [8]

Это направление предполагает создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, включая их обучение русскому языку, а также создание инфраструктуры, обеспечивающей содействие их адаптации и интеграции. Таким образом, адаптация и интеграция мигрантов – одни из важнейших гуманистических приоритетов образовательной деятельности в ближайшие годы, реализация которого требует активного участия всей системы образования детей. В качестве стратегий помощи здесь могут выступать занятия по русскому языку как иностранному или неродному.

Немаловажное значение в теоретико-методологическом аспекте имеет уточнение основных понятий и терминов. Согласно Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО, «образование – относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у обучающихся системе знаний, умений и навыков, а также процесс воспитания, самовоспитания, развития и саморазвития, т. е. процесс формирования облика человека» [3].

Мигранты, приезжающие в Россию, как правило, русским языком владеют крайне слабо или не владеют им вовсе. Возможно ли обучать ребенка мигрантов в одном классе с русскоязычными детьми? Как обеспечить им равные образовательные возможности?

Совместное обучение русскоязычных детей и детей мигрантов – это реальность, с которой сталкиваются педагоги сегодня. Однако представляется, что реализация идей разработки универсальной методики, которая позволит обучать этих детей совместно с русскоязычными детьми и сможет обеспечить освоение русского языка в объеме Государственного стандарта одновременно русскоязычными детьми и детьми мигрантов, крайне затруднительна. Совместное обучение на основе принципов поликультурности – наиболее перспективный путь решения проблемы обучения русскому языку в полиэтнической среде.

Рассматриваемая концепция обучения может быть названа **концепцией интегративного обучения русскому языку** как неродному.

Интегративное обучение русскому языку – это обучение, предполагающее: 1) совместное обучение русскоязычных детей и детей-мигрантов; 2) использование различных форм обучения – уроков русского языка в поликультурном классе. Концепция интегративного обучения русскому языку предполагает включение ребенка-мигранта в систему школьного обучения на русском языке и одновременную работу по совершенствованию речевой компетенции.

Структура и содержание основных направлений обучения варьируется в зависимости от **этапа обучения и степени владения русским языком**.

**1. Овладение русской грамотой.** Это необходимый начальный этап обучения русскому языку в ситуациях, когда ребенок не владеет русским языком. Целесообразно проводить соответствующую работу в подготовительных к школе группах. Основой для подобных занятий может стать учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов» под ред. проф. И.П. Лысаковой [5]. Этот комплекс предполагает не только изучение букв алфавита и формирование навыков чтения, но и овладение фонетической и интонационной системой русской речи.

**2. Функционально-коммуникативная роль русского языка.** Функционально-коммуникативный подход к языковым явлениям – основной в ситуациях, когда дети мигрантов уже владеют русским языком на элементарном уровне. Этот подход предполагает, что обучение происходит в естественных для общения условиях или приближенных к ним, что создаются или моделируются ситуации реального общения. В школьной практике обучения русскому языку коммуникативный подход не применялся, поскольку традиционно уроки русского языка в школе

рассматриваются как уроки родного языка. Поэтому значительное место занимают задания, развивающие умение вести диалог на бытовые, учебные, социальные, социокультурные темы, используя реплики переспроса, согласия, отрицания, утверждения и другие. В коммуникации необходимо также научить детей мигрантов правильно произносить слова в соответствии с орфоэпическими нормами.

**3. Формирование социокультурной компетенции.** Социокультурная компетенция – необходимое условие эффективной коммуникации в любом социуме. Умение ориентироваться в основных ситуациях общения ежедневно необходимо детям, проживающим в России и посещающим или планирующим посещать российскую школу. При этом из многообразия ситуаций в целях обучения должны быть выбраны те, с которыми могут чаще сталкиваться дети дошкольного и младшего школьного возраста. Из формул, употребляющихся в конкретных ситуациях, должны быть отобраны уместные в детской речи.

Один из важнейших элементов всякой коммуникативной культуры – это речевой этикет. Незнание этикетных норм затрудняет межкультурную коммуникацию, а часто даже делает ее невозможной. Этикетные формулы, начиная с обращения и приветствия, становятся отправной точкой практически каждого коммуникативного акта. В связи с этим обучение выстраивается на основе речевого материала, использующего следующие этикетные ситуации: «Приветствие», «Прощание», «Знакомство», «Просьба, предложение и благодарность», «Приглашение», «Согласие и отказ в ответ на просьбу», «Согласие и несогласие с мнением собеседника», «Извинение», «Одобрение и неодобрение», «Разговор по телефону».

Знания о культуре конкретного региона, приобщение к историко-культурным ценностям усилят у учащихся интерес к изучаемому языку. Приемы введения краеведческого материала разнообразны: это организация специальных учебных экскурсий, создание учебно-речевых ситуаций, использование иллюстраций, минимальных диалогов, включающих в себя краеведческий материал.

Внимание к развитию речевых умений, формирование орфографической и пунктуационной грамотности, развитие интеллектуальных способностей не снимает вопроса об оценке уровня сформированности грамотности детей мигрантов, которые должны сдать Единый государственный экзамен наравне со всеми выпускниками. Это одно из самых сложных направлений работы, которое требует отдельного глубокого и всестороннего изучения.

Решению этой проблемы может способствовать широкое использование алгоритмов ОРРЯ [6], которая является стандартизированной индивидуальной методикой для оценки лексико-грамматических навыков у детей в возрасте от 3 до 9 лет. Методика состоит из **семи субтестов**, разрешения каждого из них позволяют оценить одну из сторон речевой функции ребенка.

*Пассивный словарь.* Субтест направлен на оценку пассивного словаря ребенка, знания и понимания значений слов. Он состоит из 31 задания, которые включают в себя слова различных синтаксических категорий (существительные, глаголы, прилагательные, предлоги) и семантических классов (предметы обихода, профессии, животные, цвета, фигуры, части тела, здания, действия). В каждом задании испытуемому предъявляют 3 картинки и просят указать на одну из них. Например, инструктор показывает ребенку картинки – кукла под стулом, кукла рядом со стулом, кукла на столе – и говорит: «Покажи, где кукла на стуле».

*Активный словарь.* Субтест позволяет оценить уровень активного словаря ребенка – правильное называние предметов, действий, признаков, пространственных отношений и пр. Он состоит из 22 заданий. В каждом задании испытуемому предъявляют картинку и просят назвать изображенный предмет или выполняемое действие.

*Лингвистические операторы.* Субтест направлен на оценку рабочей памяти и владения сложными семантическими структурами с логическими, временными и пространственными отношениями (и/или; после того, как; перед тем, как; несколько/все/одна; первый/последний и др.). Субтест состоит из 28 заданий. В каждом задании испытуемому предъявляют набор из животных (от 5 до 10, каждое животное может быть маленького и большого размера, в верхнем или нижнем ряду) и просят указать на отдельных животных в определенном порядке. Перед началом выполнения субтеста испытуемому предъявляют всех животных и просят назвать каждого, чтобы убедиться, что он всех знает (кошка, медведь, белка, собака, лиса, лошадь, мышь, заяц, корова).

*Структура предложений.* Субтест направлен на оценку понимания синтаксических и морфологических особенностей построения и связи слов в предложении. Правильный ответ предполагает понимание произнесенной фразы и всех ее лексических, морфологических и синтаксических аспектов. Субтест состоит из 24 заданий. В каждом задании испытуемому предъявляют 4 картинки и просят указать на ту, которая соответствует произносимому предложению.

*Структура слов.* Субтест направлен на оценку не только пассивного знания испытуемым грамматических и морфологических особенностей языка, но и активного его использования. Он состоит из 24 заданий на формообразование и словообразование местоимений, существительных и глаголов. В каждом задании испытуемому предъявляют 2 картинки и просят закончить предложение так, чтобы окончание предложения соответствовало второй картинке.

*Фонология.* Субтест направлен на оценку как активного, так и пассивного фонологического осознания. Он состоит из семи блоков:

- 1) «Разделение на слова» (14 заданий). Ребенка просят прохлопать столько раз, сколько слов в предложении;
- 2) «Разделение на слоги» (18 заданий). Ребенка просят прохлопать столько раз, сколько слогов в слове;
- 3) «Рифмы» (17 заданий). Ребенка просят определить, рифмуются ли два слова или нет;
- 4) «Смешение» (18 заданий). Ребенка просят назвать целиком слово, которое было произнесено по слогам;
- 5) «Совпадение первых звуков» (15 заданий). Ребенка просят определить, с каким из трех слов у целевого слова есть общий первый звук;
- 6) «Совпадение последних звуков» (15 заданий). Ребенка просят определить, с каким из трех слов у целевого слова есть общий последний звук;
- 7) «Эллизия» (16 заданий). Ребенка просят повторить слово без определенной части.

*Повторение предложений.* Субтест направлен на оценку пассивных и активных знаний синтаксических структур и категорий. Как отмечено выше, данная методика позволяет определять границы пассивных и активных знаний ребенка в таких областях, как синтаксис, лексика, морфология и фонология [6].

#### 4. Овладение учебно-научным стилем речи.

Обучение в школе обнаруживают невысокий уровень читательской грамотности при работе с учебным текстом (см. результаты исследований PISA – Programme for International Student Assessment) [9]. Овладение учебно-научным подстилем научного стиля речи представляет еще большую проблему. В связи с этим одно из направлений коррекционных занятий с детьми мигрантов – формирование речевых умений и навыков, необходимых для включения школьников в процесс обучения предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов. Такая работа, прежде всего, должна быть рассчитана на школьников от 10 лет, которые уже овладели навыками говорения, чтения, слушания и письма, достаточными для общения в рамках тем бытового характера.

Три блока обучения учебно-научному стилю:

- 1) овладение лексикой – как общенаучной, так и специальной. Конкретное наполнение этого блока должно быть осуществлено путем составления терминологических словарей к учебникам по разным предметам;
- 2) обучение школьников логико-смысловым отношениям в учебно-научном тексте. Работа над этим блоком предполагает знакомство с различными способами изложения материала – описанием, повествованием, доказательством и рассуждением;
- 3) развитие умений вести диалог на учебно-научную тему, конспектировать материалы учебников и пособий, записывать сведения со слов учителя.

Пути языковой адаптации и, следовательно, образовательной модели, предусматривающей совместное обучение русскоязычных детей и детей мигрантов, могут быть различны. Применительно к детям мигрантов вопросы языкового обучения могут эффективно решаться посредством целенаправленной деятельности организаций общего образования, но школьные учителя-русисты обычно не владеют коммуникативными методами обучения. Преподавание русского языка как неродного требует специальной подготовки педагогов.

Исключительно значим вопрос, где и как можно подготовить учителя для новой системы обучения. Таких преподавателей можно найти через осуществление переподготовки учителей, желающих и способных работать по системе интегративного обучения [7].

#### Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Бочарова Н.А., Лысакова И.П., Розова О.Г. Русский букварь для мигрантов. М.: КНОРУС, 2011. 80 с.
3. Гогун Е.А., Савельева Л.Н., Щеголева Г.С. Букварь как средство организации обучения русской грамоте в полиэтнической образовательной среде // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. СПб.: Северная звезда, 2010. 80 с.
4. Зинченко В.П. Мои Учителя и Заслуженные собеседники // Стил мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В.П. Зинченко: Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. 640 с.
5. Иванов И.И. Особенности преобразования проблемных ситуаций // Вопросы. 1981. № 4. С. 121–133.

6. *Леденева В.Ю.* Социальные аспекты адаптации трудовых мигрантов [Электронный ресурс] // URL: <http://www.dozor.kadozor.ru> (дата обращения: 14.02.2016).
7. *Лысакова, И.П.* Языковая адаптация мигрантов: ситуация в петербургской школе // Языковая политика в современном мире. СПб.: Златоуст, 2007. С. 227–234.
8. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.10.2014 № 34320) [Электронный ресурс] //URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_170164/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170164/) (дата обращения: 14.09.15).
9. *Прихода Н.А.* Оценка развития русского языка как стандартизованная методика диагностики коммуникативной функции у детей от 3 до 9 лет // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 25–33.
10. *Рубцов В.В.* О разработке профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: [http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot\\_redaktora.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot_redaktora.phtml) (дата обращения: 11.04.2015).
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.

# The Linguistic Features of Migrant Children's Adaptation

**Baymurzaeva G.B.,**

*PhD (Pedagogy), Assistant professor, The Linguodidactics and Cross-cultural communication Department, The faculty of foreign languages, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, bekbay242@mail.ru*

---

The official registration in Russia gives the right to receive education in Russian schools. However, the admission of a migrant child to school is only the first step. Modern Russian school has faced the problem of integrating migrant children to the Russia educational area. One of the main obstacles to integration is that immigrants speak little Russian or not to speak it at all, while the Russian language is the main medium for migrant children to adapt to the Russian society. This article considers the question of language adaptation of children in order to ensure the required minimum of the command of the language so as to create equal opportunities for further education.

**Keywords:** The processes of globalization, education, adaptation, integration, language skills, children - migrants in the region culture, problem solving, Russian language teaching.

---

## References

1. *Azimov E. G. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)* [Dictionary of methodical terms (theory and the practice of language teaching)]. Azimov E. G (ed.). Sankt-Peterburg : Zlatoust, 1999. 472 p.
2. *Bocharova N. A. Russkii bukvar' dlya migrantov.* Moskva : KNORUS, 2011. 80 p.
3. *Gogun E.A. Bukvar' kak sredstvo organizacii obucheniya russkoi gramote v poliehtnicheskoi obrazovatel'noi srede* [ABC as a means of organizing learning Russian literacy in multiethnic educational environment]. In Gogun E.A. *Russkii yazyk kak inostrannyi: Teoriya. Issledovaniya. Praktika* [Russian as a foreign language. Theory of investigation. Practice]. Sankt-Peterburg: Severnaya zvezda, 2010.
4. *Zinchenko V.P. Moi uchitelya i zasluzhennyye sobesedniki.* Kn.: Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V.P. Zinchenko [My teachers and distinguished interlocutors. In style of thinking: the problem of historical unity of scientific knowledge. On the 80th anniversary of V.P. Zinchenko]. Shchedrina T.G. (ed.). Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., 2011. 640 p.
5. *Ivanov I.I. Osobennosti preobrazovaniya problemnykh situatsii* [Peculiarities of problem situations transformation]. *Voprosi* [Issues], 1981, no. 4, pp. 121–133.
6. *Ledeneva, V. Y. Social'nye aspekty adaptacii trudovykh migrantov* [Elektronnyi resurs] [Social aspects of adaptation of labor migrants]. URL: <http://www.dozor.kadozor.ru> (Accessed: 14.02.2016).
7. *Lysakova, I. P. Yazykovaya adaptaciya migrantov: situaciya v peterburgskoj shkole* [Linguistic adaptation of migrants: the situation in the St. Petersburg school]. *Yazykovaya politika v sovremennom mire* [Language policy in modern world]. Sankt-Peterburg : Zlatoust, 2007, pp. 227–234.
8. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2014 № 946 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 37.03.01 Psikhologiya (uroven' bakalavriata)»* (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 15.10.2014 № 34320) [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education and science dated

- 07.08.2014 No. 946 "On approval of the Federal state educational standard of higher education in the field of training 37.03.01 Psychology (undergraduate level)" (Registered in Ministry of justice of Russia 15.10.2014 No. 34320)]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_170164](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170164) (Accessed: 14.09.2015).
9. Prihoda N. A. Ocenka razvitiya russkogo yazyka kak standartizovannaya metodika diagnostiki kommunikativnoi funktsii u detei ot 3 do 9 let [Assessment of development of the Russian language as a standardized technique of diagnostics of communicative function in children 3 to 9 years]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*], 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 25–33.
  10. Rubtsov V.V. O razrabotke professional'nykh standartov rabotnikov obrazovaniya i sotsial'noi sfery [Elektronnyi resurs] [About the development of professional standards of educators and social sphere]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2013, no. 3, Available at: [http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot\\_redaktora.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot_redaktora.phtml) (Accessed: 11.04.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
  11. Huhlaev O.E. Inklyuzivnyi podhod 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



## Опыт диагностики метапредметных компетенций учащихся основной школы (на математическом материале)

**Соколов В.Л.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; учитель МАОУ «Гимназия № 10 г. Пушкино», Москва, Россия, svladmir@yandex.ru*

**Фомин А.А.,**

*аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; заместитель директора по воспитательной работе МАОУ ШИ «Радумльский кадетский корпус», Москва, Россия, fominanatoliy1@gmail.com*

---

Статья посвящена проблеме диагностики метапредметных компетенций в свете введения новых образовательных стандартов основного общего образования. Рассмотрен опыт проведения диагностики компетенций у учащихся V–VII классов в возрасте от 10 до 15 лет. Приводятся примеры заданий, построенных на математическом содержании. Предлагаются модели построения диагностических заданий, подробные комментарии к каждому из них. Анализируются результаты апробации на 340 испытуемых (учащихся различных образовательных организаций). Авторы констатируют разброс результатов выполнения заданий, обосновывают гипотезу о возможности использования диагностических материалов для учащихся различных классов основной школы. Статья будет интересна педагогам и психологам, решающим задачу организации диагностики метапредметных компетенций учащихся основной школы.

**Ключевые слова:** метапредметные компетенции, предметная диагностика, обучение математике, диагностика компетенций.

---

### Для цитаты:

*Соколов В.Л., Фомин А.А. Опыт диагностики метапредметных компетенций учащихся основной школы (на математическом материале) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 174–184 doi: 10.17759/psyedu.2016080417*

### For citation:

Sokolov V.L., Fomin A.A. Diagnostics experience of comprehensive school pupils' meta-subject competences (on the mathematic material) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 174–184 doi: 10.17759/psyedu.2016080417. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение в 2015/2016 учебном году Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в V классах всех школ России устанавливает требования к метапредметным результатам освоения образовательной программы, в том числе способность использовать универсальные учебные действия в учебной, познавательной и социальной практике [7]. Таким образом встает вопрос о формировании содержательно-критериальной основы для оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. Интересным представляется подход к диагностике, построенный не на

внеучебном материале, а на содержании изучаемых в школе предметов. Имеется опыт разработки данной проблемы для начальной ступени образования, в частности, описаны диагностические задания на математическом материале [2; 3].

Ниже представлены результаты апробации заданий на математическом содержании, которые позволяют, согласно нашей гипотезе, проследить за развитием некоторых метапредметных компетенций у учащихся основной школы на всем периоде обучения.

### Программа исследования

Предложенные учащимся задания были разработаны в рамках действия временного научно-исследовательского коллектива МГППУ. Одна часть заданий предполагала выбор одного правильного ответа из предложенных, другая часть – запись ответа в числовом виде. В исследовании участвовали 340 учащихся из четырех школ Москвы и Московской области, среди них 120 пятиклассников, 122 шестиклассника и 98 семиклассников. Школы также отличались по своим видам: один кадетский корпус, расположенный в сельской местности, одна гимназия, одна городская школа и одна поселковая. Апробация заданий проводилась во время уроков. Детям раздавались задания на бланках, давалась стандартная инструкция по участию в эксперименте. Всего в бланки было включено восемь заданий. В данной статье мы подробно рассмотрим результаты апробации пяти заданий. Время на выполнение всех заданий ограничивалось одним уроком. Задания размещались на четырех стандартных листах. Ниже мы представляем результаты констатирующего эксперимента.

Предполагается, что выполнение предлагаемых заданий потребует проявления следующих умений, обозначенных в ФГОС:

- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;
- умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение и делать выводы [7].

При проектировании предлагаемых заданий учитывался опыт проведения диагностики в международном исследовании PISA [5]. Использование заданий, построенных по аналогии с заданиями из PISA, представляется правомерным, так как в данном исследовании заявлено, что наряду с формированием предметных знаний и умений школа должна обеспечивать развитие у учащихся умения использовать свои математические знания для разрешения разнообразных ситуаций, близких к реальным. В дальнейшем это умение будет способствовать активному участию выпускника школы в жизни современного общества. Как отмечает К.Н. Поливанова, идеология исследования PISA, связанная с пониманием знания как средства решения реальных жизненных задач, в той или иной мере выступала в качестве основания для описания планируемых образовательных результатов в ФГОС основного общего образования [6].

Особенностью всех заданий является возможность их использования в течение всего периода обучения в основной школе с V по IX класс. Такая возможность сможет обеспечить отслеживание динамики формирования метапредметных компетенций в процессе обучения.

К каждому заданию мы приводим комментарий, в котором описаны возможные способы рассуждения для решения задания. Мы предполагаем, что нахождение верного способа решения требует от испытуемого проявления заявленных метапредметных компетенций. Само описание метапредметных компетенций дается в ФГОС в интегрированном виде. При решении конкретных заданий то или иное умение, обеспечивающее метапредметную компетенцию, будет задействовано в большей или меньшей степени. Качество метапредметной компетенции и уровень ее сформированности невозможно оценить при решении какого-то одного задания. Именно

поэтому подобран ряд заданий с разными предметными основаниями и с разными сюжетами. Таким образом, об уровне сформированности компетенции можно будет судить по количеству решенных заданий. Другими словами, если у испытуемого компетенция развита, то он сможет найти способ использовать свои умения в разнообразных ситуациях. Если компетенция развита недостаточно, то увидеть возможности использования своих умений испытуемый сможет только в ограниченном круге ситуаций.

Рассмотрим каждое из заданий.

### **Задание 1.**

В примере на вычитание две цифры заменили буквами. Определи, что больше: К или Р и на сколько.

$$\begin{array}{r} 24\text{ К} \\ - \\ \hline 138 \\ 10\text{ Р} \end{array}$$

*Ответы:*

Р больше К на 2;

К больше Р на 2;

Р больше К на 8;

К больше Р на 8.

### **Комментарий к заданию 1.**

Идея использования задания такого вида для диагностики метапредметных компетенций описана в работах В.А. Гуружапова [1]. Методы предметной диагностики должны в равной мере опираться как на традиции исследования мышления с использованием «задач на соображение», так и на достижения в области проектирования квазиисследовательской деятельности учащихся на конкретных предметах. Для этого тестовые задания должны быть аналогом учебной задачи на обобщение пройденного материала, а по форме – «задачами на соображение», содержащими тонкие различия существенных и несущественных признаков объекта. Условием задачи на обобщение пройденного материала должны являться способы преобразования объекта, которые ученик осваивал в учебной деятельности на уроках по определенной теме. Задание должно заключаться в определении типа практической предметной задачи, которая допускает эти преобразования.

Провокационным моментом в задании выступает ориентация на то, что при вычитании чисел разность меньше уменьшаемого. В примере из К вычитают 8. Казалось бы Р будет меньше, чем К. Но это верно только для случая, когда не происходит перехода через разряд. В данном случае при вычитании из 4-х десятков 3-х десятков получилось 0 десятков, значит, при вычитании единиц был переход через разряд. Следовательно, цифра К должна быть меньше 8, но при этом Р окажется большим, чем К. Чтобы установить, насколько именно Р больше К, достаточно провести несколько испытаний с конкретными цифрами. В действительности окажется, что Р больше К на 2.

### **Задание 2.**

Маша и Петя живут на одинаковом расстоянии от школы и на расстоянии 8 км друг от друга. Каким может быть расстояние от дома Маши до школы?

*Ответы:*

не менее 4 км;

не более 4 км;

не менее 8 км;

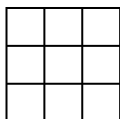
не более 8 км.

**Комментарий к заданию 2.**

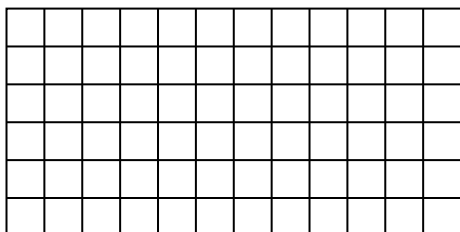
Задание является модифицированным вариантом задачи из исследования PISA [5]. Успешность решения данного задания должна быть обеспечена переводом условия реальной ситуации на язык математической модели. Можно рассмотреть равнобедренный треугольник с основанием 8 км и неизвестными боковыми сторонами. В соответствии с неравенством треугольника длины боковых сторон не могут оказаться меньше, чем 4 км. Для учащихся, не знакомых с неравенством треугольника, решение задания доступно в виде исследовательской ситуации.

**Задание 3.1.**

Ира для аппликации вырезает из бумаги квадраты размером 3x3 клетки.



Сколько таких квадратов сможет нарезать Ира из листа бумаги размером 6x12 клеток?



*Ответ:* \_\_\_\_\_

**Задание 3.2.**

Какое наибольшее количество таких квадратов, не склеивая их, сможет нарезать Ира из листа бумаги размером 10x26 клеток?

*Ответ:* \_\_\_\_\_

**Задание 3.3.**

Какое наибольшее количество прямоугольников размером 4x3 клетки, не склеивая их, сможет нарезать Ира из листа бумаги размером 10x26 клеток?

*Ответ:* \_\_\_\_\_

**Комментарий к заданию 3.**

Для успешного решения задания потребуется установить связи между данными из условия. При этом уровень сложности возрастает от первой подзадачи к третьей. В первом случае возможен и будет правильным любой из способов решения. Например, всего в листе бумаги 6x12 будет 72 клетки. Один квадрат 3x3 содержит 9 клеток. Следовательно, всего получится  $72 : 9 = 8$

квадратов. Также возможен непосредственный предметный способ решения, при котором учащийся разобьет данный лист на квадраты  $3 \times 3$  и посчитает количество получившихся квадратов.

Однако во второй подзадаче наступает ограничение в применении арифметического способа решения. В условии содержится требование, что квадраты склеивать нельзя, поэтому нужно рассчитать, сколько квадратов  $3 \times 3$  уместится по длине и ширине данного листа.  $10 : 3 = 3$  (ост. 1);  $26 : 3 = 8$  (ост. 2). Таким образом получится  $3 \times 8 = 24$  квадрата.

При решении третьей подзадачи возникает ограничение в применении только что описанного способа, поскольку вырезают не квадраты, а прямоугольники. Следовательно, нужно учитывать, что прямоугольники можно по-разному располагать на листе бумаги. Оптимальным в данном случае оказывается следующий способ рассуждения. Всего клеток в листе  $10 \times 26$  будет 260. Площадь вырезаемого прямоугольника  $3 \times 4$  будет равна 12. Наибольшее возможное количество прямоугольников:  $260 : 12 = 21$  (ост. 8). Однако нужно еще проверить, можно ли расположить на данном листе 21 такой прямоугольник. Это возможно. Таким образом, правильный ответ – 21.

#### Задание 4.

Офисы российской компании находятся в Москве, Красноярске и Владивостоке. Когда в Красноярске полночь, в Москве – 8 часов вечера, а во Владивостоке – 3 часа ночи.

В таблице указаны обязательные часы присутствия в офисе сотрудников компании по местному времени. В какой промежуток по красноярскому времени возможно проведение совещания, чтобы в нем могли участвовать, сотрудники компании, находящиеся в Москве, Красноярске и Владивостоке?

Город	Время присутствия
Москва	9.00. – 15.00.
Красноярск	10.00. – 16.00.
Владивосток	11.00. – 17.00.

Ответ: с \_\_\_ часов до \_\_\_ часов.

#### Комментарий к заданию 4.

Задание является модифицированным вариантом задачи из исследования PISA [5]. Установить связь между данными этого задания можно разными способами. Например, отложить на числовой прямой временные отрезки, соответствующие рабочему времени сотрудников с учетом часовых поясов. Тогда решение задачи сводится к нахождению пересечения трех множеств. Возможен перевод рабочего времени на красноярское и непосредственное получение верного ответа: с 13 до 14 часов. В любом случае для того чтобы построить логическое рассуждение и сделать вывод, учащийся может использовать любые средства, помогающие организовать поиск решения: таблицу, график, числовую прямую, схему, чертеж. Такое использование средств организации мышления и будет проявлением метапредметной компетенции, позволяющей эффективно решить поставленную проблему.

#### Задание 5.1.

Сайт МН РЕЙТИНГ проводит оценку квартир в новых домах. Была проведена экспертная оценка квартир по нескольким критериям по пятибалльной шкале в четырех новых домах. Результаты представлены в таблице.

Дома	Планировка (А)	Вид из окна (Б)	Близость к метро (В)	Инфраструктура района (Г)
МИГ СТРОЙ	2	3	4	5
МОЙ ДОМ	4	2	5	3
КРЕПОСТЬ	3	5	4	3
ПАРУС	5	4	3	2

Для подсчета общей оценки квартиры сайт использует правило, по которому определяется общая сумма баллов.

$$\text{Общая оценка} = А + Б + В + Г.$$

Определи по этой формуле количество баллов для каждого дома.

*Ответ:*

МИГ СТРОЙ	
МОЙ ДОМ	
КРЕПОСТЬ	
ПАРУС	

### Задание 5.2.

Ниже приведены другие формулы для подсчета общей оценки. Какой формулой нужно воспользоваться, чтобы лучшими были признаны квартиры «МОЙ ДОМ»?

*Ответы:*

- 1) общая оценка =  $2 \cdot А + Б + В + Г$ ;
- 2) общая оценка =  $А + 2 \cdot Б + В + Г$ ;
- 3) общая оценка =  $А + Б + 3 \cdot В + Г$ ;
- 4) общая оценка =  $А + Б + В + 2 \cdot Г$ .

### Задание 5.3.

Какой формулой нужно воспользоваться, чтобы лучшими были признаны квартиры «МИГ СТРОЙ»?

*Ответы:*

- 1) общая оценка =  $2 \cdot А + Б + В + Г$ ;
- 2) общая оценка =  $А + 2 \cdot Б + В + Г$ ;
- 3) общая оценка =  $А + Б + 3 \cdot В + Г$ ;
- 4) общая оценка =  $А + Б + В + 2 \cdot Г$ .

### Комментарий к заданию 5.

Задание основано на способе диагностики анализа как компонента теоретического мышления. Особенностью этого задания является возможность двух различных способов его

решения. Для диагностики анализа принято использовать задания, допускающие как возможность независимого эмпирического решения всех отдельных задач, так и нахождение общего способа их решения. Анализ рассматривается как логическое действие, позволяющее выделить отдельные элементы из целого, как действие, противоположное синтезу, – объединению частей в целое. Кроме того, В.В. Давыдов говорит о содержательном анализе, позволяющем обнаружить существенные признаки в постигаемом объекте. Примером проявления содержательного анализа может быть задание, где требуется обнаружить внутреннюю связь между отдельными его элементами [4].

Решение задания 5.1. не представляет никакой трудности и призвано подготовить учащегося к решению второй части задания. Предполагается, что, выполняя сложение чисел из таблицы, учащийся обратит внимание на большой разброс в оценках домов по разным критериям. В этом случае при решении второй части задания возможно использование способа, исключающего непосредственные вычисления по каждой из четырех формул, представленных в ответе. Такое непосредственное вычисление, конечно, тоже приведет к нахождению верного ответа, однако потребует значительно больше времени. Именно поэтому данное задание поставлено последним, чтобы повысить вероятность обнаружения тех учащихся, которые решат его на основе анализа данных и формул и смогут обнаружить существенное свойство. Понятно, что для признания квартир фирмы «Мой дом» лучшими нужно усилить удельный вес лучшего показателя. Таковым является критерий «В». Следовательно, формула: Общая оценка =  $A + B + 3 \cdot V + G$  должна обеспечить первое место. Но необходимо выполнить проверку, что при использовании данной формулы другие дома окажутся в худшем положении. Таким образом, оптимальным будет решение, когда расчет нужно произвести по одной формуле для четырех домов, а не по четырем формулам для четырех домов. Аналогичные рассуждения в задании 5.3. приводят к верному ответу: Общая оценка =  $A + B + V + 2 \cdot G$ . Задание 5 мы оценивали как верно выполненное, если испытуемый давал верные ответы ко всем трем подзадачам: 5.1., 5.2. и 5.3.

### Результаты и их интерпретация

Максимально возможный результат за выполнение всех указанных заданий составляет 7 баллов. В результате проведенной диагностики мы получили следующие средние арифметические баллы в классах: V класс – 2,0 балла; VI класс – 2,5 балла; VII класс – 3,3 баллов. Среди учащихся V классов 39 % детей выполнили три и более заданий. В VI классе три и более заданий выполнили 47 % учащихся. Среди VII классов 51 % учащихся выполнили три и более заданий.

Обратимся к различиям в полученных результатах относительно образовательных учреждений. Средний результат в классах кадетского корпуса составил 2,3 балла; в поселковой школе – 2,3 балла; в городской школе – 3,0 балла; в гимназии – 2,9 баллов. Более подробно полученные результаты отображены на рис. 1. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что уровень развития метапредметных компетенций учащихся зависит от особенностей школы и ее образовательной среды.

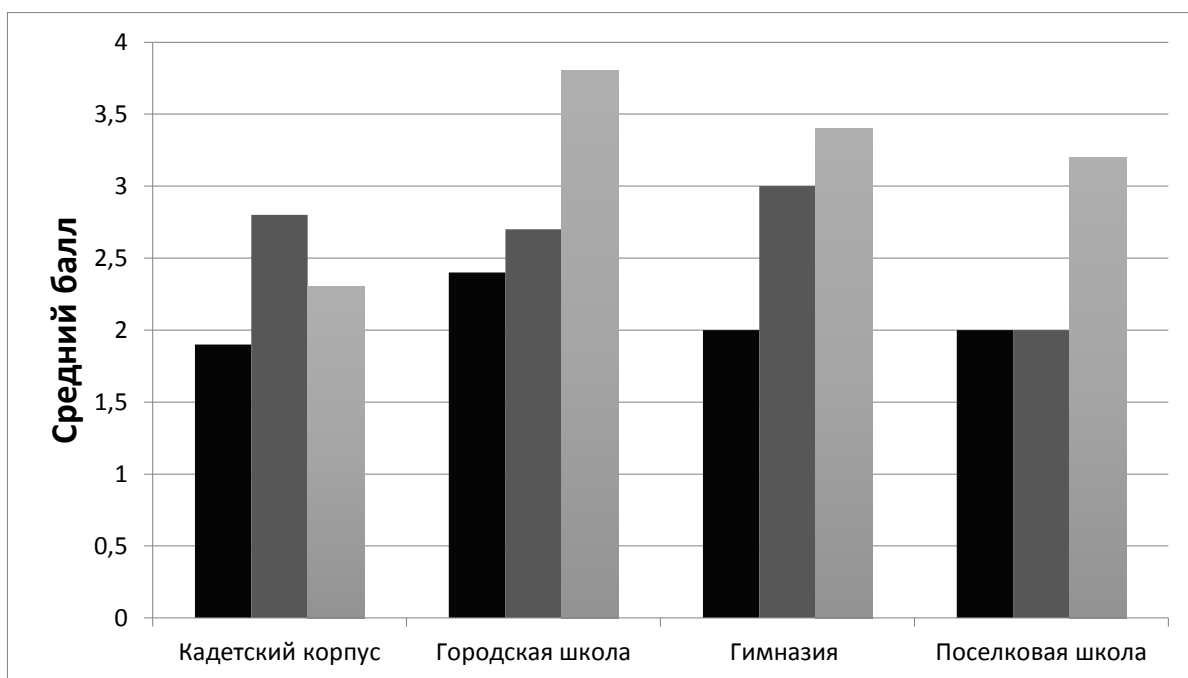


Рис. 1. Средний балл выполнения заданий в зависимости от школы:

■ – V класс; ■ – VI класс; ■ – VII класс

Обратимся к анализу самих диагностических заданий. Средний процент выполнения по каждому заданию представлен на рис. 2.

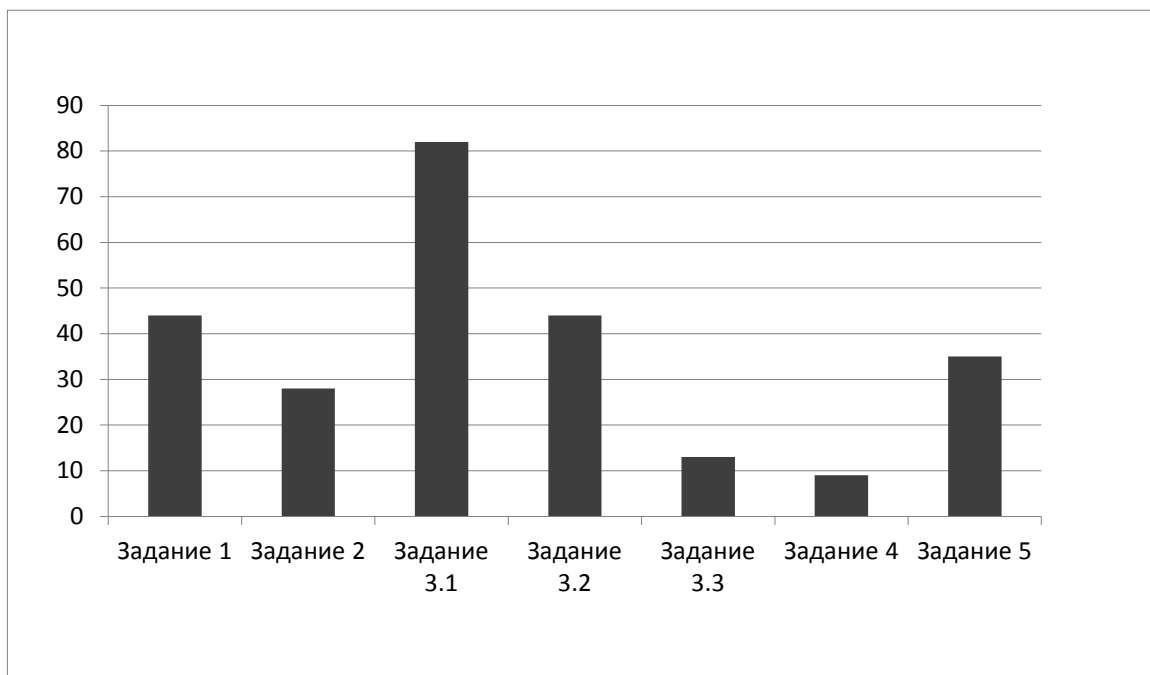


Рис. 2. Средний процент выполнения заданий учащимися



Самым трудным оказалось задание 4 – его верно выполнили 8 % учащихся из всей выборки.

Результаты выполнения заданий по классам представлены в таблице.

Таблица

**Процентные доли верно выполненных заданий по всей выборке**

Номер задания	V класс	VI класс	VII класс	Уровень статистической значимости достоверности различий по критерию Фишера между классами		
				V и VI	VI и VII	V и VII
1	37,5	33,6	51,3	–	<0,01	<0,05
2	23,3	23,8	33,0	–	0,066	0,056
3.1.	72,5	88,5	76,5	<0,01	–	–
3.2.	24,2	57,4	46,1	<0,01	–	<0,01
3.3.	19,2	7,4	12,2	–	–	–
4	1,7	9,0	20,9	<0,01	<0,01	<0,01
5	30,0	32,0	41,7	–	0,069	<0,05

При анализе результатов констатирующего эксперимента на выборке, состоящей из учащихся общеобразовательных организаций разных видов и имеющих разную образовательную среду, нас интересовала динамика успешности выполнения заданий от V к VII классу. Для статистического анализа был использован критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера. Можно констатировать, что наблюдается достоверная положительная динамика от V к VII классу при выполнении заданий 1, 3.2., 4 и 5. На уровне тенденции есть положительная динамика по заданию 2. Самым неудачным оказалось задание 3.3. Поскольку эксперимент носил констатирующий характер, те или иные колебания в динамике могут быть обусловлены наличием в выборке более сильных и слабых классов.

### Выводы

1. Имеются резервы в развитии метапредметных компетенций у учащихся основной школы. Об этом свидетельствуют невысокие результаты выполнения отдельных заданий и разброс результатов как между классами, так и между учащимися одного класса, что в свою очередь характеризует дифференцирующие возможности диагностических заданий.

2. На данном этапе исследования можно сделать предположение, что, в целом, рассмотренные диагностические задания могут использоваться в качестве инструмента измерения метапредметных компетенций у учащихся основной школы. Подтверждение данной гипотезы возможно при продолжении исследования в экспериментальных группах. Низкий уровень выполнения задания 4 свидетельствует о необходимости его модернизации для учащихся V класса.

3. Полученные данные позволяют утверждать, что уровень развития выделенных метапредметных компетенций тем выше, чем старше класс.

4. Дальнейшее накопление эмпирических данных по результатам апробации заданий позволит провести содержательный анализ качества представляемых заданий, возрастных возможностей учащихся, зависимости результатов от вида школы и получить для практического

использования диагностический инструментарий определения уровня развития метапредметных компетенций у учащихся основной школы

## Литература

1. *Гуружанов В.А.* К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 79–85.
2. *Гуружанов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. №1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50747.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50747.shtml) (дата обращения: 14.07.2015).
3. *Гуружанов В.А., Шиленкова Л.Н.* Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (дата обращения: 14.07.2015).
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Международное исследование PISA. Примеры заданий по математике [Электронный ресурс] //URL: [http://www.centeroko.ru/public.htm#pisa\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.htm#pisa_pub) (дата обращения 14.07.2015).
6. *Поливанова К.Н.* Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С.19–30. doi: 10.17759/pse.2015200402.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%2006%20утверждении%201897.rtf> (дата обращения 14.07.2015).

## Diagnosics Experience of Comprehensive School Pupils' Meta-subject Competences (on the Mathematic Material)

**Sokolov V.L.,**

*Psychological sciences candidate, docent, pedagogical psychology department, psychology of educational department FSBEO HE MSUPE, teacher MAEO "Gymnasium № 10 t. Pushkino", Moscow, Russia, svladmir@yandex.ru*

**Fomin A.A.,**

*Post-graduate, pedagogical psychology department, psychology of educational department FSBEO HE MSUPE, deputy director of pedagogical work MAEO "Radumlskiy military school", Moscow, Russia, fominanatoliy1@gmail.com*

---

This article is dedicated to diagnostics experience of meta-subject competences in the light of introduction of the new educational standards of fundamental general education. The experiment of diagnostics implementation of competences among 5-6th graders aged 10-15 is being observed. Tasks instances are presented, particularly of the ones based on mathematic content. Diagnostic tasks construction models are offered alongside with detailed comments to each of them. The approbation results of 340 tested individuals (students of various educational institutions) are adduced with comments. Authors ascertain the scatter of readings in tasks completion results; substantiate the hypothesis of usage possibility of diagnostics materials for different grade student in school. This article will be of interest to teachers and psychologists, dealing with the issue of diagnostics organization meta-subject competences among comprehensive school pupils.

**Key words:** meta-subject competences, subject diagnostics, teaching math, diagnostic of competences

---

## References

1. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psikhologicheskoi diagnostiki i korrektsii uchebnoi deyatel'nosti na urokakh matematiki [To a question of a ratio of psychological diagnostics and correction of educational activity at mathematics lessons]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2000, no. 2, pp. 79–85.
2. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoi kompetentnosti ispytuemykh [Elektronnyi resurs] [Problem of assessment of metasubject competence of testees]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education www.psyedu.ru*], 2012, no. 1. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50747.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50747.shtml) (Accessed 14.07.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [Ability to analyze the statement of a problem as a metasubject result of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. [*Psychological Science and Education www.psyedu.ru*], 2013, no. 5. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (Accessed 14.07.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developing training]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
5. Mezhdunarodnoe issledovanie PISA. Primery zadaniy po matematike. [Elektronnyi resurs] [The international PISA study. Examples of tasks in mathematics.]. Available at: [http://www.centeroko.ru/public.htm#pisa\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.htm#pisa_pub) (Accessed 14.07.2015).
6. Polivanova K.N. Obrazovatelnie rezultati osnovnoy shkoli v kontekste mezhdunarodnih issledovaniy [Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2015, vol. 20, no. 4, pp.19–30 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200402
7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of basic general education]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%20О6%20утверждении%201897.rtf> (Accessed 14.07.2015).

## Опросник выраженности симптомов кризиса трех лет: психометрические характеристики

**Василенко В.Е.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия, v.vasilenko@spbu.ru*

**Уланова Ю.Ю.,**

*педагог-психолог высшей категории, МОУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» Всеволожского района Ленинградской области, Всеволожск, Россия, yuliya\_ulanova@list.ru*

Статья посвящена описанию психометрических характеристик опросника выраженности симптомов кризиса трех лет В.Е. Василенко. Опросник предназначен для родителей и направлен на выявление симптомов трех категорий: негативистских, конструктивных и невротических. Выборку составили 255 матерей детей от 2 до 4 лет (138 детей из Санкт-Петербурга и 117 детей из Всеволожского района Ленинградской области): 138 мальчиков и 117 девочек. Средний возраст детей – 3 года 1 месяц. С помощью опросника удалось выявить предкритическую и критическую фазы кризиса. По всем общим показателям кризиса и по всем симптомам негативистской и конструктивной категорий (основным симптомам) распределение данных оказалось близким к нормальному. Коэффициент альфа Кронбаха при сравнении 16 отдельных шкал опросника – 0,79, что приближается к уровню «хорошая надежность». Выявлена достаточная согласованность данных при изучении кризисных проявлений с помощью опросника и анкеты Т.В. Гуськовой. Проведенные процедуры подтвердили репрезентативность, внутреннюю согласованность, содержательную и конкурентную валидность, а также ретестовую надежность опросника.

**Ключевые слова:** кризис трех лет, опросник выраженности симптомов кризиса трех лет, негативистские симптомы, конструктивные симптомы, невротические реакции, репрезентативность, внутренняя согласованность, содержательная и конкурентная валидность, ретестовая надежность.

### Для цитаты:

*Василенко В.Е., Уланова Ю.Ю. Опросник выраженности симптомов кризиса 3 лет: психометрические характеристики [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 185–198 doi: 10.17759/psyedu.2016080418*

### For citation:

*Vasilenko V.E., Ulanova U.U. «Symptoms of the 3 year old child's crisis» questionnaire: psychometric characteristics [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 185–198 doi: 10.17759/psyedu.2016080418. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Проблематика возрастных кризисов детства разрабатывается в основном в отечественной психологической науке, прежде всего, в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Возрастные кризисы – нормативные периоды жизненного цикла, разделяющие стабильные периоды. Традиционным является анализ возрастного кризиса на основе возникающих в этот период психических новообразований и поведенческих реакций, называемых симптомами кризиса [6; 15; 1; 8; 9; 11]. Так, Т.В. Гуськова и М.Г. Елагина предложили разделять «объективный» кризис – появление качественного нового в психике ребенка и «субъективный» кризис – общую картину симптомов, его сопровождающую [9]. В то же время К.Н. Поливанова рассматривает кризис в единстве деструктивного и конструктивного компонентов как специфическое психологическое пространство, в котором совершается акт развития [11].

В европейской и американской психологии, несмотря на описание кризисной симптоматики у детей еще Э. Келлер и Ш. Бюллер, понятие возрастного кризиса не приобрело популярности [10; 8; 3]. Используемое иногда понятие «кризис развития» применительно к концепции Э. Эриксона имеет другое значение – речь идет в основном о стабильных периодах, сензитивных к определенным воздействиям извне [16]. Встречаются упоминания о периодах проявления упрямства, негативизма и непослушания в 2 года и 5 лет [14; 17]. В этом плане интересны данные кросскультурного исследования, показавшие, что картина протекания кризиса трех лет у китайских детей похожа на симптоматику российских детей [3].

Кризис трех лет, относящийся к «большим кризисам» [15], предполагает кардинальную перестройку личности ребенка. Он связан с появлением «гордости за достижения» – изменением отношений к предметному миру (появление мотивации достижения), к взрослому (детям важно продемонстрировать свои успехи взрослому) и к себе (у детей появляются чувство собственного достоинства, повышенные обидчивость и ранимость) [8]. К конструктивной составляющей кризиса относят также новое системное образование, связанное с появлением слова «Я» (старт развития самосознания) [1], личное действие и сознание «Я сам» [15], «Я-действующий» [11]. Л.С. Выготский описывает «семизвездье» негативистских симптомов и второй пояс симптомов – невротические реакции [6]. Реакция на симптоматику кризиса у матерей проявляется в повышении гиперпротекции и запретов, в снижении эмоционального фона отношений с детьми [7]. В условиях размывания нормативных моделей родительства [12] психологическое сопровождение семьи в кризисные периоды приобретает особую актуальность и требует соответствующего психодиагностического инструментария.

Возрастной кризис – сложный для исследования объект из-за условности его границ и большой вариативности симптоматики в силу множества внутренних и внешних факторов [2]. Основные методологические принципы изучения возрастного кризиса: сравнение поведения ребенка в одинаковых ситуациях до и после кризиса и в момент кризиса (лонгитюд); анализ привычных ситуаций действия [9].

Выбор методов сбора эмпирических данных также представляет собой проблему. Возрастной кризис – это кризис системы отношений. Сфера семейных отношений наиболее адекватно может быть исследована идеографическим методом, но он достаточно трудоемок. Методик для диагностики кризиса трех лет разработано немного: это анкета для родителей с открытыми вопросами и две экспериментальные методики для изучения проявлений «гордости за достижения» и для изучения отношения ребенка к себе в период кризиса трех лет [8]. Экспериментальные методики, безусловно, представляют огромный интерес, но они довольно трудоемки и касаются только конструктивной составляющей кризиса. Анкета более проста в использовании и позволяет увидеть новые формы поведения у детей, но в ней не была предусмотрена четкая количественная обработка данных.

В связи с этим нами была поставлена задача разработать опросник для измерения выраженности симптомов кризиса трех лет.

### Описание опросника

Опросник предназначен для родителей и направлен на выявление у детей негативистских, конструктивных и невротических симптомов кризиса. Он дает информацию об отдельных симптомах, о выраженности трех категорий симптомов и кризиса в целом. Впервые был опубликован в 2011 г., но без процедур валидизации [5].

Вопросы были составлены на основе описания основных (негативистских) и дополнительных (невротических) симптомов кризиса трех лет Л.С. Выготским [6] и на основе эмпирического исследования и описания конструктивной составляющей кризиса Т.В. Гуськовой [8].

Опросник состоит из 32 вопросов по два утверждения на каждый симптом. Такое количество вопросов представляется оптимальным, поскольку нас интересуют не скрытые, а наглядные поведенческие проявления кризиса, оцениваемые родителями.

Родителям предлагается заполнить бланк ответов к опроснику.

**Инструкция:** Уважаемые родители! Ознакомьтесь, пожалуйста, с приведенными ниже утверждениями и оцените, насколько они относятся к поведению вашего ребенка в последние 3 месяца. Особенности поведения, о которых будет идти речь, являются закономерными для этого возраста. Постарайтесь отвечать объективно.

Для оценивания используйте следующую шкалу:

- 0 – нет;
- 1 – скорее нет, чем да;
- 2 – скорее да, чем нет;
- 3 – да.

**Текст опросника:**

1. У моего ребенка в последнее время выражено желание противоречить родителям, сделать все наоборот.
2. Сын (дочь) начал(а) проявлять упрямство.
3. В последние месяцы ребенок стал более настойчив в достижении результата своей деятельности (манипулирование предметами, построение из кубиков и т. п.).
4. Ребенок стал выражать недовольство по поводу установившихся порядков в семье: зачем надо убирать игрушки, почему уже пора спать и т. п.
5. Сын (дочь) хочет все делать сам(а), не учитывая мнение окружающих.
6. Ребенок стремится продемонстрировать свои достижения и успехи взрослому.
7. В последнее время поведение ребенка приобрело черты протеста, как будто он находится в постоянном конфликте с окружающими.
8. В речи моего ребенка в последнее время появились слова с негативным оттенком: «плохой», «глупый» и т. п.
9. В последнее время у сына (дочери) появилось обостренное чувство собственного достоинства.
10. Мне кажется, что сын (дочь) с помощью капризов и других реакций стремится проявить некоторую власть над близкими.
11. Ребенок начал отказываться от чего-то, говорить «не хочу» только потому, что это предложил кто-то из взрослых: «не буду гулять» и т. п.
12. В случае неудачи в практической деятельности (к примеру, постройки из конструктора) ребенок не отказывается от задуманного: он обращается за помощью к взрослому или ищет другое решение, пытаясь добиться конечной цели.

13. Ребенок часто настаивает на своем не потому, что ему действительно чего-то хочется (или не хочется), но потому, что он уже высказал свое желание или нежелание.
14. Ребенок может отказаться выполнять требования взрослых, словно не слышит их.
15. Ребенок расстраивается, если взрослый не демонстрирует одобрения его успехов.
16. В последнее время сын (дочь) демонстрирует своеволие в поведении.
17. В нашей семье в последнее время участились конфликты с ребенком. Создается впечатление, что он сам их провоцирует.
18. Ребенок проявляет повышенную обидчивость, у него бывают эмоциональные вспышки по пустякам, некоторые преувеличения своих успехов.
19. Ребенок может отбросить в сторону свою любимую игрушку со словами: «дурацкая игрушка!».
20. В последнее время у сына (дочери) обострилось чувство ревности и желание быть в центре внимания семьи.

Далее оцените, пожалуйста, наличие в поведении вашего ребенка следующих реакций (по той же шкале):

21. Последнее время ребенок стал спать более беспокойно.
22. Иногда замечаем, что он грызет ногти.
23. Последнее время у сына (дочери) бывают затруднения в речи.
24. У ребенка участились сильные эмоциональные вспышки, истерики.
25. У ребенка появились головные боли.
26. У ребенка бывают случаи энуреза.
27. У сына (дочери) появились ночные страхи.
28. Ребенок любит сосать палец.
29. При сильном волнении ребенок может заикаться.
30. У сына (дочери) в последнее время наблюдаются припадки злости, агрессии.
31. Ребенок жалуется на боли в животе.
32. Ребенок часто дрожит от возбуждения или волнения.

### **Обработка:**

Результаты соотносятся с ключом.

#### *Негативистские симптомы:*

1. Негативизм – 1, 11.
2. Упрямство – 2, 13.
3. Строптивость – 4, 14.
4. Своеволье, своеобразие – 5, 16.
5. Протест-бунт – 7, 17.
6. Симптом обесценивания – 8, 19.
7. Деспотизм-ревность – 10, 20.

#### *Конструктивные симптомы, свидетельствующие о появлении новообразования «гордость за достижения»:*

8. Изменение отношения к предметному миру – 3, 12.
9. Изменение отношения к взрослым – 6, 15.
10. Изменение отношения к себе – 9, 18.

#### *Невротические реакции:*

11. Беспокойный сон, страхи – 21, 27.
12. Признаки психического напряжения (навязчивые действия) – 22, 28.
13. Затруднения в речи – 23, 29.

14. Эмоциональная возбудимость – 24, 30.
15. Соматические реакции – 25, 31.
16. Психосоматические реакции – 26, 32.

#### **Интерпретация:**

Для каждого симптома максимальная выраженность – 6 баллов. Исходя из этого проводится оценка выраженности симптомов:

- 5,6 баллов – сильно выражен;
- 3,4 балла – выражен в средней степени;
- 0–2 балла – не выражен.

Затем подсчитывается общее количество баллов для симптомов трех групп – негативистские (1–7), конструктивные («гордость за достижение»; 8–10) и дополнительные (невротические реакции; 11–16). После этого сумма для первой категории симптомов делится на 42 и умножается на 100 %, для второй – делится на 18 и умножается на 100 %, для третьей – делится на 36 и умножается на 100 %.

Подсчитывается общий показатель кризиса – сумма всех симптомов делится на 96 и умножается на 100 %.

Далее данные сравниваются со средними значениями, представленными в табл. 1.

Сравнивается выраженность трех категорий симптомов и делается прогноз о протекании кризиса. При этом благополучное протекание кризиса связано с выраженностью его конструктивной составляющей и отсутствием невротических реакций.

#### **Процедура валидации опросника**

**Цель** – проверка репрезентативности, одномоментной надежности (внутренней согласованности), содержательной и конкурентной валидности, ретестовой надежности опросника выраженности симптомов кризиса трех лет В.Е. Василенко.

#### **Задачи:**

- 1) учитывая условность границ возрастных кризисов и высокую индивидуальную вариативность кризисных проявлений, провести исследование на выборках матерей детей трех микровозрастных групп по опроснику выраженности симптомов кризиса трех лет В.Е. Василенко, анкете Т.В. Гуськовой [8] и шкале эмоциональных проявлений Й. Шванцары [13];
- 2) определить нормальность распределения данных для шкал опросника;
- 3) провести интеркорреляционный анализ показателей шкал опросника;
- 4) проанализировать корреляции между показателями опросника, показателями анкеты Т.В. Гуськовой и показателями шкалы эмоциональных проявлений Й. Шванцары;
- 5) проанализировать корреляции между показателями опросника при первом и повторном его заполнении (через 2 недели).

#### **Гипотезы:**

1. Репрезентативность опросника будет доказана, если показатели его шкал будут иметь нормальное распределение.
2. Одномоментная надежность (внутренняя согласованность) опросника будет доказана, если корреляции шкал опросника будут значимы и однородны.
3. Содержательная и конкурентная валидность будут подтверждены, если будут выявлены значимые корреляции шкал опросника с другими методиками, направленными на изучение кризисных проявлений и личностных новообразований детей в период кризиса трех лет,



при этом количество этих корреляций будет указывать на близкий, но не идентичный предмет изучения по методикам.

4. Ретестовая надежность будет доказана, если будут выявлены значимые корреляции показателей опросника при первом и повторном заполнении.

Исследование кризиса с помощью опросника проводилось на протяжении нескольких последних лет. Всего в нем приняло участие 255 матерей детей от 2 до 4 лет (138 детей из Санкт-Петербурга и 117 детей из Всеволожского района Ленинградской области): 138 матерей мальчиков и 117 матерей девочек.

С целью выявления предкритической, критической и посткритической фаз по микровозрастному критерию дети были разбиты на три группы. В первую группу вошли 87 детей (43 мальчика и 44 девочки) от 2 лет 1 мес. до 2 лет 9 мес., во вторую группу вошло 94 ребенка (51 мальчик и 43 девочки) от 2 лет 10 мес. до 3 лет 5 мес., в третью группу вошли 74 ребенка (44 мальчика и 33 девочки) от 3 лет 6 мес. до 4 лет. Средний возраст детей – 3 года 1 мес.

142 матери этой выборки заполняли также анкету Т.В. Гуськовой, а 58 матерей – шкалу Й. Шванцары. Ретестовая надежность изучалась на выборке 26 человек.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 20: описательная статистика, метод множественных сравнений Шеффе, корреляционный анализ по Спирмену, коэффициент альфа Кронбаха.

#### Результаты валидации и их обсуждение

**Репрезентативность опросника.** Исследование выявило, что родители чаще всего отмечают конструктивные симптомы кризиса трех лет, т. е. проявления «гордости за достижения». Также в поведении детей выражены негативистские симптомы: упрямство; своеволие, своенравие и строптивость. Невротические реакции присутствуют, но выражены слабо (табл. 1). Это позволяет в целом охарактеризовать протекание кризиса как благополучное.

Таблица 1

**Показатели симптомов кризиса трех лет в трех микровозрастных группах**

Симптом кризиса	Группа 1 2 г. 1 мес. – 2 г. 9 мес. (n=87)		Группа 2 2 г. 10 мес. – 3 г. 5 мес. (n=94)		Группа 3 3 г. 6 мес. – 4 г. 0 мес. (n=74)	
	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.
Негативизм	<b>2,70</b>	1,76	<b>2,69</b>	1,55	<b>2,64</b>	1,54
Упрямство	<b>3,97</b>	1,36	<b>3,85</b>	1,44	<b>4,01</b>	1,28
Строптивость	<b>3,60</b>	1,65	<b>3,67</b>	1,67	<b>3,55</b>	1,79
Своеволие	<b>3,89</b>	1,38	<b>3,63</b>	1,55	<b>3,57</b>	1,55
Протест-бунт	<b>1,46</b>	1,59	<b>2,01</b>	1,77	<b>1,80</b>	1,75
Симптом обесценивания	<b>1,26</b>	1,62	<b>2,55</b>	1,93	<b>2,34</b>	1,87
Деспотизм-ревность	<b>3,30</b>	1,69	<b>3,47</b>	1,66	<b>3,22</b>	1,68
Изменение отношения к	<b>4,41</b>	1,50	<b>4,69</b>	1,29	<b>4,62</b>	1,41

предметному миру						
Изменение отношения к взрослым	<b>4,01</b>	1,24	<b>4,56</b>	1,18	<b>5,01</b>	0,99
Изменение отношения к себе	<b>2,10</b>	1,53	<b>2,93</b>	1,76	<b>2,81</b>	1,71
Беспокойный сон, страхи	<b>1,28</b>	1,58	<b>1,57</b>	1,71	<b>1,32</b>	1,61
Признаки психического напряжения	<b>0,72</b>	1,29	<b>0,89</b>	1,23	<b>0,88</b>	1,34
Затруднения в речи	<b>0,64</b>	1,15	<b>0,88</b>	1,20	<b>1,18</b>	1,47
Эмоциональная возбудимость	<b>2,07</b>	1,63	<b>2,44</b>	1,74	<b>2,30</b>	2,0
Соматические реакции	<b>0,66</b>	1,09	<b>0,78</b>	1,11	<b>0,91</b>	1,21
Психосоматические реакции	<b>0,51</b>	0,83	<b>0,81</b>	1,18	<b>0,39</b>	0,76
<b>Негативистские симптомы</b>	<b>47,77</b>	16,90	<b>51,9</b>	18,59	<b>50,43</b>	18,86
<b>Конструктивные симптомы</b>	<b>57,83</b>	17,12	<b>67,65</b>	14,07	<b>69,38</b>	15,78
<b>Невротические реакции</b>	<b>15,91</b>	12,13	<b>20,73</b>	12,95	<b>19,56</b>	14,03
<b>Общий показатель кризиса</b>	<b>37,91</b>	11,14	<b>43,12</b>	12,48	<b>42,20</b>	12,96

Дети из группы 2 по сравнению с группой 1 имеют более высокие показатели кризиса в целом ( $p < 0,01$ ), категории конструктивных симптомов ( $p < 0,001$ ), категории невротических реакций ( $p < 0,05$ ), симптомов обесценивания ( $p < 0,001$ ), изменения в отношении к себе и к взрослым ( $p < 0,01$ ), протеста-бунта и психосоматических реакций ( $p < 0,05$ ).

Дети из группы 3 по сравнению с группой 1 имеют более высокие показатели кризиса в целом ( $p < 0,05$ ), категории конструктивных симптомов ( $p < 0,001$ ), категории невротических реакций ( $p < 0,1$ ), симптомов обесценивания и изменения в отношении к взрослым ( $p < 0,001$ ), изменения в отношении к себе ( $p < 0,01$ ) и затруднений в речи ( $p < 0,05$ ).

Значимые различия между группами 2 и 3 были обнаружены только в изменении в отношении к взрослым: оно более выражено в группе 3 ( $p < 0,01$ ).

Можно сделать вывод, что период от 2 лет 1 мес. до 2 лет 9 мес. характеризуется признаками предкритической фазы, после 2 лет 10 мес. большинство детей вступают в критическую фазу. Эти данные подтверждаются и нашим лонгитюдным исследованием на выборке в 25 человек [4]. Посткритическая фаза наиболее индивидуальна и может быть выявлена только с помощью лонгитюда.

Половые различия проявились в небольшой степени и в основном касаются вхождения в критическую фазу – у девочек кризис начинается несколько раньше. Так, во второй группе у девочек выше деспотизм/ревность и признаки психического напряжения ( $p < 0,05$ ).

Проверка нормальности распределения с помощью показателей асимметрии и эксцесса на общей выборке выявила, что по всем четырем общим показателям симптомов и по всем симптомам негативистской и конструктивной категорий (основным симптомам) распределение данных оказалось близким к нормальному (показатель асимметрии  $< 1$ , а показатель эксцесса  $< 3$ ).

Существенное смещение распределения ответов выявлено лишь по одному невротическому симптому – «психосоматические реакции» (асимметрия=1,86, а эксцесс=3,98). Небольшое смещение распределения ответов (эксцесс<3, но асимметрия>1) выявлено еще по трем невротическим реакциям: затруднения в речи (асимметрия=1,55), соматические реакции (асимметрия=1,40) и признаки психического напряжения (асимметрия=1,29). Смещение по этим шкалам может быть связано как с дополнительностью симптомов этой категории, так и с фактором социальной желательности ответов.

Таким образом, гипотеза о репрезентативности опросника в целом подтвердилась.

**Проверка одномоментной надежности (внутренней согласованности) опросника.** Корреляционный анализ выявил значимые корреляции между шкалами опросника (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа показателей шкал опросника по отдельным симптомам кризиса трех лет (n=255)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.Негативизм	<b>1</b>														
2.Упрямство	<b>0,46</b>	<b>1</b>													
3.Строптивость	<b>0,39</b>	<b>0,33</b>	<b>1</b>												
4.Своеволие	<b>0,36</b>	<b>0,25</b>	<b>0,38</b>	<b>1</b>											
5.Протест-бунт	<b>0,47</b>	<b>0,31</b>	<b>0,41</b>	<b>0,42</b>	<b>1</b>										
6.Обесценивание	<b>0,24</b>	<b>0,19</b>	<b>0,26</b>	<b>0,26</b>	<b>0,38</b>	<b>1</b>									
7.Деспотизм/ревность	<b>0,39</b>	<b>0,33</b>	<b>0,37</b>	<b>0,37</b>	<b>0,45</b>	<b>0,38</b>	<b>1</b>								
8.Изменение отношения к предметному миру	-	-	-	-0,13	-0,17	-	-	<b>1</b>							
9.Изменение отношения к взрослым	-	0,13	-	-	-	<b>0,18</b>	0,15	<b>0,17</b>	<b>1</b>						
10.Изменение отношения к себе	<b>0,33</b>	<b>0,36</b>	<b>0,23</b>	<b>0,35</b>	<b>0,41</b>	<b>0,45</b>	<b>0,45</b>	-	<b>0,17</b>	<b>1</b>					
11.Беспокойный сон, страхи	0,16	-	0,16	-	<b>0,18</b>	<b>0,16</b>	-	-	-	0,13	<b>1</b>				
12.Признаки психического напряжения	-	-	-	-	<b>0,19</b>	-	-	-0,13	-	-	-	<b>1</b>			
13.Затруднения в речи	-	-	<b>0,26</b>	-	0,13	-	-	-	-	-	-	<b>0,16</b>	<b>1</b>		
14.Эмоциональная возбудимость	<b>0,39</b>	<b>0,24</b>	<b>0,29</b>	<b>0,35</b>	<b>0,57</b>	<b>0,30</b>	<b>0,28</b>	-	-	<b>0,32</b>	<b>0,26</b>	0,15	<b>0,22</b>	<b>1</b>	
15.Соматические реакции	<b>0,19</b>	-	0,15	-	<b>0,17</b>	<b>0,22</b>	0,13	-0,18	-	0,15	<b>0,31</b>	-	-	<b>0,30</b>	<b>1</b>
16. Психосоматические реакции	0,14	-	0,13	<b>0,18</b>	<b>0,23</b>	-	-	-	-	0,15	<b>0,21</b>	-	-	<b>0,23</b>	<b>0,22</b>

*Примечание.* Жирным шрифтом выделены значения корреляций на уровне  $p < 0,01$ , обычным – на уровне  $p < 0,05$ . Прочерки в таблице обозначают отсутствие значимых корреляций между показателями.

Выявлены тесные положительные взаимосвязи между всеми 7 негативистскими симптомами – 21 корреляция. Внутри конструктивной составляющей (3 симптома) выявлено 2 взаимосвязи. Между 6 показателями невротических реакций выявлено 9 взаимосвязей.

Выявлена 41 взаимосвязь между симптомами разных категорий: 12 между негативистскими и конструктивными, 23 между негативистскими и невротическими и 6 между конструктивными и невротическими. Все корреляции положительные за исключением четырех. Отрицательные взаимосвязи выявлены между показателем «изменение отношения к предметному миру» и показателями «своеволие, своеравие», «протест-бунт», «признаки психического напряжения», «соматические реакции». Чем ниже мотивация достижения у ребенка, тем выше перечисленные негативистские и невротические реакции.

Коэффициент альфа Кронбаха при сравнении 16 отдельных шкал опросника – 0,79, что приближается к уровню «хорошая надежность» (0,8).

Таким образом, можно говорить о высокой внутренней однородности внутри трех блоков опросника (по категориям симптомов), особенно блока негативистской категории. Среднее значение корреляций между показателями разных блоков, а также их смысл позволяют сделать вывод, что развитие в период кризиса идет по трем направлениям, это разные области проявлений кризиса, но они имеют некоторые пересечения.

Выявлены корреляции между общими показателями опросника ( $p < 0,01$ ) за исключением взаимосвязи конструктивной и невротической категории. Это согласуется с идеей Л.С. Выготского о дополнительности невротических реакций и с выделением Т.В. Гуськовой «объективного» и «субъективного» кризисов.

При сравнении трех показателей категорий симптомов коэффициент альфа Кронбаха – 0,59, что указывает на определенную степень независимости каждой категории симптомов. В то же время коэффициент альфа Кронбаха при сравнении четырех общих показателей опросника – 0,79, что близится к уровню «хорошая надежность» (0,8).

В целом эти данные подтверждают гипотезу об одномоментной надежности, внутренней согласованности опросника.

**Проверка содержательной и конкурентной валидности опросника.** Для проверки конкурентной валидности опросника мы использовали сопоставление данных с данными анкеты Т.В. Гуськовой и шкалы эмоциональных проявлений Й. Шванцары. С этой целью анкета Т.В. Гуськовой была модифицирована – были добавлены некоторые вопросы (на основе наблюдений К.Н. Поливановой), введена количественная обработка и добавлены общие показатели выраженности негативистских и конструктивных кризисных проявлений, а также общий показатель кризиса.

Результаты корреляционного анализа между 16 шкалами, четырьмя общими показателями опросника и показателями анкеты Т.В. Гуськовой представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Показатели корреляций шкал опросника выраженности симптомов кризиса трех лет В.Е. Василенко и анкеты Т.В. Гуськовой (n=142)**

	Негативистские проявления по анкете	Конструктивные проявления по	Общие показатели по анкете
--	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------

№ п/п						анкете							
	Трудности во взаимодействии	Невозможность контролировать поведение ребенка	Интенсивность эмоциональных реакций	Частота эмоциональных реакций	Новые формы поведения	Стремление к самостоятельности	Появление новых друзей	Появление новых слов	Появление новых ролей	Потребность в оценке взрослого	Негативистские проявления	Конструктивные проявления	Общий показатель кризиса
1	<b>0,28</b>	<b>0,37</b>	0,18	-	-	-	-	-	-	0,18	<b>0,30</b>	-	<b>0,33</b>
2	<b>0,25</b>	<b>0,33</b>	-	-	-	-	-	-	-	<b>0,28</b>	0,20	-	0,20
3	0,17	0,19	<b>0,27</b>	-	0,18	-	-	-	-		<b>0,29</b>	-	<b>0,25</b>
4	<b>0,23</b>	<b>0,26</b>	0,20	0,19	<b>0,22</b>	-	-	-	-	0,21	<b>0,33</b>	0,17	<b>0,36</b>
5	<b>0,37</b>	0,26	<b>0,31</b>	-	-	-	-	-	-	-	<b>0,34</b>	-	<b>0,29</b>
6	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>0,24</b>	-	-	-	0,18
7	<b>0,32</b>	<b>0,34</b>	<b>0,22</b>	-	-	-	-	0,17	-	<b>0,26</b>	<b>0,28</b>	<b>0,26</b>	<b>0,37</b>
8	-	-	-0,21	-	-0,17	-	-	-	-	-	0,20	-	-
9	-	-	-	-	-	<b>0,27</b>	-	-	<b>0,30</b>	<b>0,26</b>	-	<b>0,32</b>	0,19
10	0,18	<b>0,23</b>	-	-	-	0,18	-	-	0,20	<b>0,23</b>	-	<b>0,32</b>	<b>0,28</b>
11	-	-	-	-	-	-	-	0,17	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	0,17	-	-	-	-
13	-	-	-	-	0,17	-	-	-	-	-	-	-	-
14	<b>0,24</b>	0,17	<b>0,23</b>	-	-	-	-	-	-	-	0,20	-	-
15	-	-	-	-	-	-0,18	-	-	-	-	-	-	-
16	0,18	0,17	-	-	<b>0,28</b>	-	-	-	0,17	-	<b>0,27</b>	-	0,21
17	<b>0,39</b>	<b>0,42</b>	<b>0,32</b>	0,17	-	-	-	-	-	<b>0,23</b>	<b>0,43</b>	<b>0,22</b>	<b>0,46</b>
18	-	-	-	-	-	<b>0,27</b>	-	-	<b>0,25</b>	<b>0,25</b>	-	<b>0,34</b>	0,18
19	<b>0,25</b>	0,20	0,19	-	-	-	-	-	-	-	<b>0,28</b>	-	<b>0,22</b>
20	<b>0,40</b>	<b>0,42</b>	<b>0,25</b>	0,17	-	-	-	-	-	<b>0,26</b>	<b>0,40</b>	<b>0,23</b>	<b>0,45</b>

*Примечание.* Жирным шрифтом выделены значения корреляций на уровне  $p < 0,01$ , обычным – на уровне  $p < 0,05$ . Прочерки обозначают отсутствие значимых корреляций между показателями. Цифрами обозначены симптомы опросника: 1 – негативизм; 2 – упрямство; 3 – строптивость; 4 – своеволие, своенравие; 5 – протест-бунт; 6 – симптом обесценивания; 7 – деспотизм-ревность; 8 – изменение отношения к предметному миру; 9 – изменение отношения к взрослым; 10 – изменение отношения к себе; 11 – беспокойный сон, страхи; 12 – признаки психического напряжения; 13 – затруднения в речи; 14 – эмоциональная возбудимость; 15 – соматические реакции; 16 – психосоматические реакции; 17 – показатель симптомов негативистской категории; 18 – показатель конструктивной составляющей «гордость за достижение»; 19 – показатель невротических реакций; 20 – общий показатель кризиса.

Общий показатель кризиса и показатель негативистской категории по опроснику имеют по 8 корреляций с показателями анкеты: с общим показателем кризиса, с общими показателями

негативистских и конструктивных проявлений, с четырьмя отдельными негативистскими проявлениями и с одним конструктивным.

Показатель конструктивной категории имеет 5 корреляций: с общим показателем кризиса, с общим показателем конструктивных проявлений и с тремя отдельными конструктивными проявлениями.

Показатель невротической категории также имеет 5 корреляций: с общим показателем кризиса, с общим показателем негативистских проявлений и с тремя отдельными негативистскими проявлениями.

Выявлено значительное число корреляций между показателями отдельных симптомов кризиса по опроснику и анкете. При этом негативистские и невротические симптомы по опроснику взаимосвязаны в основном с негативистским блоком анкеты, а конструктивные симптомы – с конструктивным блоком.

Коэффициент альфа Кронбаха при сравнении 26 отдельных показателей – 0,78, что находится между уровнями «достаточная надежность» (0,7) и «хорошая надежность» (0,8). В то же время коэффициент альфа Кронбаха при сравнении 5 показателей категорий – 0,47, что указывает на независимость трех категорий симптомов.

Таким образом, мы видим достаточную согласованность данных при изучении кризисных проявлений с помощью опросника и анкеты и четкое разделение негативистской и конструктивной составляющих кризиса. В то же время нельзя говорить об идентичности тех явлений, которые изучаются с помощью опросника и анкеты. Опросник выявляет именно симптомы кризиса, в то время как анкета показывает трудности родителей в воспитании детей, негативистские кризисные проявления, а также другие параметры конструктивной составляющей кризиса в более обобщенном виде, чем в опроснике.

Также выявлены корреляции общего показателя кризиса по опроснику с 11 из 13 эмоциональных проявлений по шкале Й. Шванцары: с возбудимостью, упрямством, агрессивностью и эмпатией ( $p < 0,01$ ), с чувствительностью, капризностью, боязливостью, плаксивостью, ревностью, обидчивостью и нетерпеливостью ( $p < 0,05$ ). Из отдельных симптомов кризиса с эмоциональными проявлениями оказались больше всего взаимосвязаны невротические реакции.

Все это подтверждает гипотезу о содержательной и конкурентной валидности опросника.

Изучение ретестовой надежности выявило корреляции на уровне  $p < 0,01$  между всеми общими показателями опросника и отдельными шкалами за исключением шкалы «признаки психического напряжения», относящейся к дополнительным невротическим реакциям, которые наиболее ситуативны.

### Заключение

Опросник выраженности симптомов кризиса трех лет прошел необходимые процедуры валидации и позволил выявить предкритическую и критическую фазы у детей.

При диагностике кризисных проявлений с помощью опросника важно избежать социальной желательности ответов: родители могут преувеличить конструктивную симптоматику и уменьшить негативистскую. Поэтому до исследования важно подчеркнуть закономерность возрастного кризиса. При этом надо учесть и обратный эффект – при подробном знакомстве с содержанием кризиса родители могут преувеличивать его выраженность у детей. Поскольку опросник показывает срез поведенческих реакций, его можно использовать повторно, через несколько месяцев.

Довольно удачным является одновременное использование опросника и анкеты Т.В. Гуськовой, поскольку эти методики хорошо дополняют друг друга: опросник дает емкую и точную картину кризисной симптоматики, анкета в силу открытых вопросов дополняет ее возможностью качественного анализа индивидуальных проявлений.

## Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2009. 400 с.
2. Василенко В.Е. Возрастные кризисы детства и отрочества: дискуссионные проблемы // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире» (г. Москва, 15–16 октября 2009 г.): В 3 т. Т. 3. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 27–35.
3. Василенко В.Е. Проявления кризиса трех лет в связи с особенностями родительского отношения к ребенку (кросскультурный аспект) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 3. С. 42–51.
4. Василенко В.Е., Воробьева А.В. Динамика протекания кризиса трех лет и характеристики материнского отношения к ребенку // Сборник статей Всероссийской конференции «Семья, брак и родительство в современной России». Москва: Когито-центр, 2014. С. 46–51.
5. Василенко В.Е., Манукян В.Р. Возрастные кризисы жизненного цикла: Практикум. СПб.: СПбГУ, 2011. 96 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. Головей Л.А., Савеньшева С.С., Василенко В.Е. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства // Психологический журнал. 2015. Т. 36. №2. С. 32–43.
8. Гуськова Т.В. Психологический анализ кризиса трех лет: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. 167 с.
9. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные образования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 78–85.
10. Марютина Т. М. Об использовании понятий «критический» и «сензитивный» период индивидуального развития // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1. С. 145–153.
11. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Издат. центр Академия, 2000. 184 с.
12. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. №3. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301.
13. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
14. Уайт Б. Первые три года жизни. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
16. Эриксон Э. Детство и общество. СПб: Летний сад, 2000. 416 с.
17. Wolff S. Children under Stress. Harmondsworth: Penguin Books, 1973. 284 p.

## «Symptoms of the 3 year old child's crisis» questionnaire: psychometric characteristics

**Vasilenko V.E.,**

*PhD (Psychology), Associate professor of Developmental and Differential Psychology Chair, Faculty of psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, v.vasilenko@spbu.ru*

**Ulanova Y.Y.,**

*Educational psychologist of the highest category, «Center of psychological, educational, medical and social care» of Vsevolozhsk district, Leningrad region, Vsevolozhsk, Russia, yuliya\_ulanova@list.ru*

---

The article describes the psychometric characteristics of the «Symptoms of the 3 year old child's crisis» questionnaire by V.Vasilenko. The questionnaire is designed for parents and aims to identify the symptoms of the 3 categories: negativistic, constructive and neurotic. The study involved 255 mothers of the children from 2 to 4 years (138 children from Saint-Petersburg and 117 children from Vsevolozhsk district of the Leningrad region): 138 boys and 117 girls.  $M_{age} = 3$  years. Subcritical and acute phases of the crisis were revealed. For all the overall indexes of the crisis and for all the symptoms of constructive and negativistic categories (main symptoms) the distribution of the data was close to normal. Cronbach's alpha by comparing 16 individual scales of the questionnaire is 0,79, it is close to the level of «good reliability». Coherence the data of the «Symptoms of the 3 year old child's crisis questionnaire» by V. Vasilenko and «Manifestations of the 3 year old child's crisis questionnaire» by T.Guskova was revealed. Conducted procedures confirmed the representativeness, internal consistency, construct, concurrent validity and test-retest reliability of the questionnaire.

**Keywords:** «3 year old child's crisis», «Symptoms of the 3 year old child's crisis» questionnaire, negativistic symptoms, constructive symptoms, neurotic reactions, representativeness, internal consistency, construct and concurrent validity, test-retest reliability.

---

### References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 400 p.
2. Vasilenko V.E. Vozrastnye krizisy detstva i otrochestva: diskussionnye problemy [Age crises of childhood and adolescence: debatable problems]. Materialy Vserossiiskoi yubileinoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 120-letiyu so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshteina "Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire". T. 3. (g. Moskva, 15-16 oktyabrya 2009 g.) [Proceedings of All-Russian Anniversary Scientific Conference devoted to the 120th anniversary of the birth of S.L. Rubinstein "Human psychology in the modern world"]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009, pp. 27-35.
3. Vasilenko V.E. Proyavleniya krizisa trekh let v svyazi s osobennostyami roditel'skogo otnosheniya k rebenku (krosskul'turnyi aspekt) [Manifestations of the "three year old child's crisis" and parental relationship to a child (cross-cultural aspect)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint-Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Education], 2013, no. 3, pp. 42-51. (In Russ., abstr. in Engl.).



4. Vasilenko V.E. Vorob'eva A.V. Dinamika protekaniya krizisa trekh let i kharakteristiki materinskogo otnosheniya k rebenku [Dynamics of «three year old child's crisis» and characteristics of maternal attitude to a child]. *Sbornik statei Vserossiiskoi konferentsii "Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoi Rossii"*. [Collected Articles of The All-Russian Conference «Family, marriage and parenthood in modern Russia»], Moscow: Kogito-Tsentr, 2014, pp. 46-51.
5. Vasilenko V.E. Manukyan V.R. Vozrastnye krizisy zhiznennogo tsikla: Praktikum [Age crises of life cycle: Practicum]. Saint-Petersburg: SPbGU, 2011, 96 p.
6. Vygotskiy L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
7. Golovei L.A., Savenysheva S.S., Vasilenko V.E. Detsko-roditel'skie otnosheniya v stabil'nye i krizisnye periody detstva [Parent-child relationships in stable and critical periods of the childhood]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2015, vol. 36, no 2, pp. 32-43. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Gus'kova T.V. Psikhologicheskii analiz krizisa trekh let. Diss. kand. psikhol. nauk [Psychological analysis of the «three year old child's crisis». PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 1988. 167 p.
9. Gus'kova T.V., Elagina M.G. Lichnostnye obrazovaniya u detei v period krizisa trekh let [Personal manifestations in the period of the «three year old child's crisis»]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1987, no. 5, pp. 78-85.
10. Maryutina T.M. Ob ispol'zovanii ponyatii «kriticheskii» i «senzitivnyi» period individual'nogo razvitiya [On the use of the concepts «critical» and «sensitive» period of individual development]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1981, vol. 2, no. 1, pp. 145-153.
11. Polivanova K.N. Psikhologiya vozrastnykh krizisov [Psychology of age crises]. Moscow: Academy, 2000, 184 p.
12. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Elektronnyi resurs]. [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Praktikum po vozrastnoi psikhologii [Practicum on age psychology] Edited by L.A. Golovei E.F. Rybalko. Saint-Petersburg: Rech', 2002. 694 p.
14. Uait B. Pervye tri goda zhizni [The first three years of life]. Moscow: Pedagogika, 1982, 176 p. (In Russ.).
15. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works], Moscow: Pedagogics, 1989. 560 p.
16. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and Society]. SPb: Letniy sad, 2000. 416 p. (In Russ.).
17. Wolff S. Children under stress. Harmondsworth: Penguin Books, 1973. 284 p.

## Особенности компьютерной диагностики интеллектуальных способностей учащихся VI-IX классов

**Ермаков С. С.,**

*кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, sergey.ermakov85@yandex.ru*

Описываются особенности использования компьютерных технологий в психодиагностике. Приводится описание отечественных и зарубежных исследований, в которых сравнивались результаты бумажных и компьютерных вариантов различных тестовых методик. Рассматривается ряд специфических для компьютерной диагностики факторов, которые необходимо учитывать при организации и проведении тестирования. Компьютерные диагностические программы в значительной степени облегчают процедуру проведения тестирования и последующую обработку ответов испытуемых. Такое преимущество, как моментальный подсчет результатов тестирования, экономит время экспериментатора и дает возможность, сразу же предоставить результаты теста испытуемому. Описанное в статье эмпирическое исследование, проведенное сотрудниками Городского ресурсного центра одаренности МГППУ (руководитель В.С. Юркевич), представляет данные сравнения результатов, полученных по двум вариантам методики диагностики интеллектуальных способностей «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» (компьютерный и классический бумажный варианты) на одной группе учеников. Проанализированы особенности проведения компьютерного варианта данной методики, которые необходимо учитывать экспериментатору для получения достоверных результатов диагностики.

**Ключевые слова:** компьютерная психодиагностика, интеллектуальные способности, Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена, одаренные школьники.

**Для цитаты:**

*Ермаков С.С. Особенности компьютерной диагностики интеллектуальных способностей учащихся 6-9 классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 199–207 doi: 10.17759/psyedu.2016080419*

**For citation:**

*Ermakov S.S. Special features of intellectual abilities computer diagnostics of pupils of 6-9 classes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 199–207 doi: 10.17759/psyedu.2016080419. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В настоящее время в системе школьного образования появляется все больше возможностей для использования компьютеров в образовательном процессе. В школах, как правило, сейчас уже в младших классах (иногда с первых) изучаются основы информатики, где ученики получают базовые навыки работы с компьютером. Это обстоятельство обеспечивает возможность для организации тестирования детей с использованием компьютерных форм психологического инструментария.

Основные задачи при проектировании компьютерных тестов – точная передача на экране компьютера стимульного материала методик, выявление и устранение всех побочных факторов, которые могут повлиять на результат прохождения теста. Это необходимо для обеспечения

полного соответствия данных, полученных с помощью использования компьютерной программы, результатам, которые показали бы испытуемые в случае использования бумажного варианта теста.

Цель нашего исследования заключалась в анализе соответствия результатов компьютерной диагностики интеллектуальных способностей учеников VI–IX классов по методике «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» ее бумажному аналогу. В наши задачи входила оценка соответствия результатов, полученных учениками по обоим вариантам данной методики, и выявление существенных особенностей проведения ее на компьютере, которые необходимо учитывать при организации тестирования в школах.

### **Особенности использования компьютерных методик диагностики интеллектуальных способностей**

В отечественной психологии компьютерная психодиагностика как отдельное направление исследований возникла в начале 1980-х гг. Одним из показателей, который появилась возможность зафиксировать и ввести в процедуру исследования с помощью компьютера, стало латентное время ответа при прохождении испытуемыми некоторых личностных методик (например, опросник Айзенка) [5]. Таким образом, можно определить вопросы, которые для испытуемого являются тревожными: «для вызывающих беспокойство заданий латентное время ответа должно быть больше» [5, с. 258]. В настоящее время разрабатывается особый класс компьютерных методик – «психодиагностические мультимедийные системы», которые «предполагают использование в психодиагностике новых возможностей компьютерных технологий – мультимедиа и систем виртуальной реальности» [5, с. 260]. Такие программы позволят работать с динамической графикой, движущимися и статическими видеоизображениями, высококачественными речью и звуком, «что может существенно расширить диапазон компьютерного инструментария путем создания методик, основанных на динамической или полимодальной стимуляции испытуемых» [5, с. 260].

Отечественными учеными И.А. Кибальчиенко, Д.А. Устиновым и С.Н. Шаповаловым было проведено исследование для определения репрезентативной надежности двух компьютерных версий методик, направленных на выявление одаренных учеников: «Карта интересов младших школьников» (для учеников) и «Карта одаренности» (она позволяет количественно оценить степень выраженности у ребенка различных видов одаренности и предназначена для родителей и педагогов; разработаны А.И. Савенковым на основе методики Д. Хаана и М.Каффа) [2].

Выборку составили 73 ученика III классов и 86 учителей. Исследование проводилось в два этапа с промежутком в десять дней. На первом этапе ученики и учителя заполняли бумажные варианты методик. На втором этапе те же испытуемые повторно проходили тестирование по данным методикам на компьютере. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между результатами обоих этапов исследования составил от 0,75 до 0,93 по всем диагностируемым видам одаренности и 0,63 по показателям способностей и интересов (уровень значимости  $\alpha = 0,001$ ). Полученные результаты дают основания для вывода о высокой репрезентативной надежности компьютерных вариантов методик.

Ч.Я. Пиав провел анализ эквивалентности компьютерного и бумажного вариантов тестирования по трем методикам: тест по биологии, тест на критическое и творческое мышление (тест «YBRAINS» [7]) и мотивационный опросник («The Testing Motivation Questionnaire» [8]), измеряющий общую мотивацию к тестированию и четыре мотивационных компонента: самоэффективность, внешние, внутренние и социальные мотивы [8]. Испытуемыми были студенты педагогического института Малайзии (140 человек, средний возраст 21 год).

Статистический анализ результатов с использованием Т-критерия Стьюдента не выявил существенных межгрупповых различий в результатах по достижениям (баллы по тесту на знание биологии) и по показателям критического и творческого мышления. Существенные различия были обнаружены по мотивационным показателям. Мотивационный показатель к прохождению теста в

общем, мотивация самоэффективности, внутренняя и социальная мотивации по результатам анализа разделенных участков ANOVA (split-plot ANOVA analysis) оказались существенно выше в случае прохождения испытуемыми компьютерных вариантов методик.

Таким образом, анализ результатов свидетельствует о наличии более низких мотивационных показателей у испытуемых по отношению к процедуре тестирования при прохождении ими бумажных вариантов тестов. Ч.Я. Пиав отмечает, что такой результат свидетельствует о наличии негативного эффекта утомляемости в случае работы с бумажными методиками [8]. Основываясь на результатах данного исследования, Ч.Я. Пиав утверждает, что проведение компьютерных тестов также является более надежным способом диагностики с точки зрения внешней и внутренней валидности [6].

Можно выделить следующие преимущества при использовании компьютерных психодиагностических методик: проведение тестирования сразу нескольких человек; возможность дистанционного прохождения методики (в случае, если присутствие экспериментатора не является обязательным условием теста); автоматический подсчет результатов, который дает возможность оценить и обсудить их сразу после завершения тестирования [4]. Кроме того, компьютеризированные методики обеспечивают постоянство условий тестирования [1].

Компьютерная версия теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» также предпочтительна с точки зрения реализации процедуры тестирования. Перед началом тестирования ученики самостоятельно знакомятся с инструкцией, экспериментатору не приходится зачитывать ее вслух. Если что-либо в инструкции или в тренировочной задаче ученику непонятно, он имеет возможность вернуться к ним и еще раз посмотреть пример. Помимо автоматического подсчета результатов теста сразу после его прохождения компьютерная программа осуществляет подсчет и выводит информацию о том, какие именно задания были решены верно, в каких были допущены ошибки и какие задания были пропущены учеником. Это в значительной степени упрощает обработку результатов. Кроме того, компьютерная методика предоставляет данные о времени работы ученика над каждым из 60 заданий теста.

Дж.К. Равен перечисляет несколько вариантов компьютерной реализации теста «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) и описывает ряд исследований, проведенных с использованием этих программ с целью определить, дают ли компьютерные и бумажные варианты теста одинаковые результаты [3]. Одна из первых версий компьютерной программы теста «Прогрессивные матрицы Равена», которая была реализована на компьютере Эппл II, имела проблемы с качеством компьютерной графики. Это влияло на четкость предъявления картинок с заданиями теста. Несмотря на это Дж.К. Равен подчеркивает, что «при использовании обеих процедур тест почти не меняет свои психометрические свойства» [3, с. 64]. Дж.К. Равен приводит обзор ряда исследований нескольких вариантов компьютерных версий методик («Стандартные прогрессивные матрицы» (СПМ) и «Продвинутые прогрессивные матрицы» (ППМ)) и отмечает, что все проведенные исследования «убедительно показали эквивалентность компьютерной и бумажной версий» [3, с. 64].

Необходимо отметить ряд особенностей использования компьютерной версии теста, которые должен учитывать экспериментатор при проведении диагностики. Компьютерная методика дает возможность ученикам, не заинтересованным в успешном прохождении теста, отвечать на все вопросы быстро, не размышляя о правильности ответа, что будет свидетельствовать о соответствующей мотивации школьника. Для младших школьников прохождение теста на компьютере может стать большей нагрузкой по сравнению с бумажным вариантом. Хотя мы и не проводили специального исследования в начальных классах, но предполагаем, что использование компьютерного варианта теста в некоторых случаях может привести к более низким результатам у учеников I–IV классов. Именно поэтому следует проводить тестирование в начальной школе только в первой половине дня.

Следует признать, что в настоящее время большинство школьников являются «цифровыми аборигенами» («digital natives» [9]) и легко ориентируются в виртуальной среде, но все же при этом даже третьеклассники не все свободно работают на компьютере, и для этих учеников прохождение компьютерного теста будет представлять дополнительные сложности. Кроме того, при проведении тестирования с использованием компьютерной версии теста могут возникнуть некоторые технические трудности. Программа рассчитана на Windows 98 и более поздние версии и не будет работать под другими операционными системами. Инструкция к тесту не адаптируется к разрешению монитора и при низком разрешении не помещается целиком на экране.

### **Сравнение результатов компьютерного и бумажного вариантов методики «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» у учеников VI–IX классов**

В нашем исследовании, проведенном сотрудниками Городского ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета (руководитель В.С. Юркевич), диагностировался уровень развития общего интеллекта учеников средней школы. Для этой цели нами использовались два варианта тестовой методики «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена»: классический бумажный вариант и разработанный компанией «Когито-центр» компьютерный вариант теста (программа «Пси Профиль» версия 4.01 от 14.03.2011 для локальных ПК, тест «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена»).

Очень важным параметром при анализе результатов диагностики интеллекта по тесту Равена является показатель несогласованности, который представляет собой разницу «между количеством баллов, набранным испытуемым по каждой Серии, и количеством, которое ожидается в норме для данного общего количества баллов» [3, с. 77]. Дж.К. Равен подчеркивает значимость данного параметра: «Если количество баллов, набранное испытуемым по одной из Серий, отклоняется более чем на 2 единицы, то суммарное количество баллов не может быть принято в качестве показателя стабильной оценки общей интеллектуальной способности» [3, с. 77]. Подсчет параметра несогласованности вручную – довольно трудоемкий процесс, занимающий у экспериментатора много времени. Для упрощения работы по расчету несогласованностей Городским ресурсным центром одаренности была разработана авторская программа «Расчет показателя несогласованности по тесту СПМ+ Равена», которая вычисляет значения данного показателя автоматически сразу для всей выборки испытуемых (авторы С.С. Андрианов, С.С. Ермаков). Программа позволяет сразу выявить испытуемых, у которых на результаты тестирования оказали влияние такие факторы, как низкая мотивация к прохождению теста или списывание во время выполнения заданий.

Выборку составили ученики VI–IX классов, всего 277 человек. Характеристика выборки представлена в табл. 1.

Таблица 1

#### **Количество учеников, участвовавших в исследовании**

<b>VI классы</b>	<b>VII классы</b>	<b>VIII классы</b>	<b>IX классы</b>	<b>Всего (N)</b>
105	69	39	64	277

Задачей исследования было выявление особенностей проведения компьютерного варианта теста и определение уровня его соответствия бумажному варианту. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе ученики работали с бумажным вариантом методики. Второй этап был проведен через три недели на тех же испытуемых с использованием компьютерного варианта теста.

В качестве показателя корреляции мы использовали коэффициент корреляции Пирсона, так как оценка уровня интеллекта осуществляется по шкале отношений и полученное распределение

данных по критерию Колмогорова–Смирнова соответствует нормальному. В результате проведенного исследования были получены данные о значимой и высокой корреляционной связи между результатами компьютерной и бумажной форм проведения методики во всех классах (табл. 2).

Таблица 2

**Данные о корреляции результатов бумажного и компьютерного вариантов теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена»**

Класс	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости $\alpha$
VI классы	0,827	0,001
VII классы	0,832	0,001
VIII классы	0,759	0,001
IX классы	0,768	0,001

Ретестовая надежность бумажного варианта теста в ряде других исследований находится примерно в том же диапазоне оценок [3].

Известно, что компьютерные методики способствуют «расслоению выборки», когда худшие показывают результаты еще хуже, а лучшие еще лучше. Это объясняется не столько навыками работы на компьютере, сколько в целом когнитивной нагрузкой, что также меняется с возрастом. Поэтому мы провели корреляционный анализ между результатами выполнения бумажного и компьютерного вариантов теста у учеников, набравших наибольшие и наименьшие результаты, соответственно попавших в первый (I) и четвертый (IV) квартили (табл. 3).

Таблица 3

**Данные о корреляции результатов бумажного и компьютерного вариантов теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» у учеников I и IV квартилей**

Класс	VI классы		VII классы		VIII классы		IX классы	
	I	IV	I	IV	I	IV	I	IV
Коэффициент корреляции Пирсона	0,635	0,614	0,657	0,484	0,63	0,571	0,745	0,486
Двухсторонний уровень значимости $\alpha$	0,001	0,001	0,003	0,042	0,21	0,033	0,001	0,01

У учеников из I и IV квартиля корреляционная связь оказалась несколько ниже, чем в общем по выборке. Практически идентичный результат был получен только в IX классе по I квартилю. Несмотря на несколько более низкие корреляционные показатели связь между результатами по бумажной и компьютерной версиями теста остается значимой во всех параллелях.

Для выявления различий между группами учеников, набравших наибольшее и наименьшее количество баллов по обоим вариантам тестовой методики, нами был проведен анализ результатов с использованием t-критерия различий Стьюдента для связанных выборок (табл. 4).

Таблица 4

**Данные о различиях результатов бумажного и компьютерного вариантов теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» у учеников I и IV квартилей**

Класс	VI классы		VII классы		VIII классы		IX классы	
	I	IV	I	IV	I	IV	I	IV
<b>Квартили</b>								
<b>Критерий различий Стьюдента (t)</b>	-1,06	2,022	-1,27	-1,43	-2,24	0,787	-1,37	1,017
<b>Двухсторонний уровень значимости <math>\alpha</math></b>	0,298	0,05	0,22	0,17	0,045	0,445	0,189	0,319

Статистически значимые различия между результатами по бумажной и компьютерной версиями методики были обнаружены только в результатах у учеников VI классов из IV квартили и у учеников VIII классов из I квартили.

Необходимо отметить, что в целом средние значения у учеников из I и IV квартили немного различаются, в зависимости от способа проведения тестирования, но данная разница в средних значениях не превысила 1,61 балла (ученики VIII класса, I квартиль; табл. 5).

Таблица 5

**Средние значения результатов бумажного и компьютерного вариантов теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» у учеников I и IV квартилей**

Класс	VI классы		VII классы		VIII классы		IX классы	
	I	IV	I	IV	I	IV	I	IV
<b>Средние значения по бумажному варианту методики</b>	28,87	38,18	27,61	35,83	36,54	45,43	29,24	37,85
<b>Средние значения по компьютерному варианту методики</b>	29,29	37,36	28,28	36,72	38,15	44,57	29,82	37,26

Таким образом, можно сделать вывод, что, хотя у двух групп учеников, набравших наибольшие и наименьшие баллы, и присутствуют некоторые различия в средних значениях по результатам бумажного и компьютерного вариантов тестирования, но в целом данные различия не являются статистически значимыми. Тем не менее, обнаруженные нами различия в результатах у учеников VI классов из IV квартили и у учеников VIII классов из I квартили дают основания предположить, что в данном случае на результат мог повлиять эффект утомляемости. Возможно, сильные ученики приучены работать с печатным текстом. Слабым ученикам легче и привычнее проходить тест на компьютере.

### Обсуждение результатов

Полученные значения коэффициента корреляции Пирсона между результатами по обоим вариантам методики у одних и тех же учеников согласуются с данными предшествующих аналогичных исследований [3]. Компьютерный вариант методики оказался более удобным в проведении и менее трудоемким в обработке способом диагностики интеллекта у школьников. Необходимо отметить, что результаты подобной диагностики будут достоверными лишь при том условии, что экспериментатор учитывает указанные нами выше особенности компьютерного варианта данной методики при организации тестирования в школах.

### Выводы

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что особенности прохождения компьютерного варианта теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» не оказывают существенного влияния на итоговые результаты тестирования. Анализ полученных данных по обоим вариантам теста позволяет сделать вывод о возможности применения компьютерного варианта методики в качестве полноценного аналога ее бумажного варианта. Проведение компьютерного тестирования также позволяет определить мотивацию испытуемых к прохождению теста на основании данных о времени работы над каждым отдельным заданием методики.

### Заключение

Использование компьютерных диагностических методик в значительной степени упрощает последующую обработку полученных данных и имеет ряд других существенных преимуществ, описанных нами в данной статье. Однако работа с программой требует от ученика хотя бы начального уровня владения компьютером, поэтому у определенных групп испытуемых, которые не обладают базовыми компьютерными навыками (например, некоторые школьники в начальных классах), могут возникнуть существенные трудности с прохождением теста на компьютере, что, в свою очередь, может привести к более низкому результату. С учетом этого обстоятельства необходимы дальнейшие исследования, призванные определить возможности применения компьютерного варианта методики «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» для диагностики интеллекта учеников в начальной школе.

### Литература

1. Епачинцева Г.А. К проблеме компьютерной диагностики в образовании // Вестник ОГУ. 2005. № 4. С. 170–173.
2. Иванов С.В. Информационно-измерительные аспекты психологического тестирования на компьютере // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 69. С. 389–393.
3. Равен Дж.К., Корт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам: Раздел 3: Стандартные Прогрессивные Матрицы (включая параллельные и плюс версии): Пер. с англ. М.: Когито-центр, 2002. 144 с.
4. Соловьева Д.В. Компьютерные технологии для психолога // Школьный психолог. 2009. № 24. С. 8–10.
5. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. СПб.: Речь, 2003. 336 с.
6. Piaw C.Y. Effects of computer-based testing on test performance and testing motivation // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28. P. 1580–1586. doi: 10.1016/j.chb.2012.03.020.
7. Piaw C.Y. Establishing a Brain Styles Test: The YBRAINS Test // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 15. P. 4019–4027. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.407.



8. Piaw C.Y. Replacing paper-based testing with computer-based testing in assessment: Are we doing wrong? // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 64. P. 655–664. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.077.
9. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // MCB University Press. 2001. Vol. 9(5). P. 1–6.

## Special Features of Intellectual Abilities Computer Diagnostics of Pupils of 6-9 classes

**Ermakov S.S.,**

*PhD (Psychology), Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, sergey.ermakov85@yandex.ru*

---

This article describes special features of using computer technologies in psychodiagnostics. There is a description of native and foreign researches, in which the results of paper and computer versions of different testing methods were compared. Some specific factors in computer diagnostics which are necessary to consider while organizing and holding testing are reviewed. Computer diagnostic program greatly facilitates the process of testing and subsequent processing response test. Such advantage as instant calculation of results saves researcher's time and gives opportunity to represent results of test to probationer very soon. Empirical research held by researchers of Urban Resource Center of Giftedness at the MSUPE(head Jurkiewicz V.S.), described in the article, represents comparison data of the results, received by 2 variants of methodical diagnosis of intellectual abilities «Standard Progressive Matrices Plus Raven» (classical and paper version) in one of pupil groups. Special factors in holding computer version of this method which are necessary to be noticed by a researcher for getting true results of diagnosis are analyzed.

**Key words:** computer psychodiagnostics, intellectual abilities, Standard Progressive Matrices Plus Raven, gifted pupils.

---

### References

1. Epachintseva G.A. K probleme komp'yuternoï diagnostiki v obrazovanii [On the problem of computer diagnostics in education]. *Vestnik OGU [OSU messenger]*, 2005, no. 4, pp. 170–173.
2. Ivanov S.V. Informatsionno-izmeritel'nye aspekty psikhologicheskogo testirovaniya na komp'yutere [Information-measuring aspects of psychological testing on the computer]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena [Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen news]*, 2008, no. 69, pp. 389–393.
3. Raven Dzh.K., Kort Dzh.Kh., Raven Dzh. Rukovodstvo k Progressivnym Matritsam Ravena i Slovarnym Shkalam: Razdel 3: Standartnye Progressivnye Matritsy (vkluchaya parallel'nye i plus versii) [A Guide to the Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Section 3: The Standard Progressive Matrices (including parallel and plus version)] Moscow: «Cogito-Centr», 2002. 144 p.
4. Solov'eva D.V. Komp'yuternye tekhnologii dlya psikhologa [Computer technology for the psychologist]. *Shkol'nyi psikholog [The school psychologist]*, 2009, no. 24, pp. 8–10.
5. Chervinskaya K.R. Komp'yuternaya psikhodiagnostika [Computer psychodiagnostics]. Saint Petersburg: Rech', 2003. 336 p.
6. Piaw C.Y. Effects of computer-based testing on test performance and testing motivation. *Computers in Human Behavior*, 2012. Vol. 28, pp. 1580–1586. doi: 10.1016/j.chb.2012.03.020.

7. Piaw C.Y. Establishing a Brain Styles Test: The YBRAINS Test. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2011. Vol. 15, pp. 4019–4027. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.407.
8. Piaw C.Y. Replacing paper-based testing with computer-based testing in assessment: Are we doing wrong? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 64, pp. 655–664. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.077.
9. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 2001. Vol. 9, no. 5, pp. 1–6.

## Диагностика качества понимания информационного текста

**Обухова О.Л.,**

*младший научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия,  
a.prokhorov@inbox.ru*

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего (начального) образования зафиксированы требования к метапредметным результатам, связанным с пониманием информационных текстов. Для их оценки была разработана методика «Календарь». В статье объясняются принципы построения методики, приводятся примеры заданий, диагностирующих читательские действия, которые относятся к трем типам понимания информационного текста: воссоздающего, рефлексивного и творческого. Сравниваются данные трех выборок выпускников начальной школы г. Москвы, участвовавших в апробации данной методики. Использование этого инструментария позволит школе оценить качество подготовки выпускника начальной школы к переходу в основную школу, выявить готовность учеников к чтению для обучения, увидеть читательские дефициты и своевременно их скорректировать.

**Ключевые слова:** метапредметные результаты, метапредметные умения, младшие школьники, воссоздающее чтение, рефлексивное чтение, творческое чтение, апробация методики, умение учиться.

### Для цитаты:

*Обухова О.Л.* Диагностика качества понимания информационного текста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 208–217 doi: 10.17759/psyedu.2016080420

### For citation:

Obukhova O.L. The diagnostics of information texts' understanding quality [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 208–217 doi: 10.17759/psyedu.2016080420. (In Russ., abstr. in Engl.)

В соответствии с новым стандартом начального общего образования выпускники начальной школы должны достичь целого ряда метапредметных результатов, связанных с пониманием информационных текстов. Считается, что к концу IV класса ученики «приобретут навыки работы с содержащейся в текстах информацией в процессе чтения учебных, научно-познавательных текстов, инструкций... Научатся осознанно читать тексты. Овладеют элементарными навыками чтения информации, представленной в наглядно-символической форме, ... приобретут опыт работы с текстами, содержащими рисунки, таблицы, диаграммы, схемы» [6, с. 20–21].

Понимание информационного текста – необходимое фундаментальное умение, без которого невозможно ни самообразование, ни успешное школьное образование. Если школьники не понимают информационных текстов, то обучение, опирающееся на учебники, малоэффективно. В российской системе образования почти ежедневно на протяжении многих лет обучения школьники получают домашнее задание, предполагающее чтение параграфа учебника и ответ на вопросы к нему.

Мы предприняли попытку разработать дифференцированный измеритель понимания информационного текста для учащихся начальной школы. В его основу положены представления о трех типах понимания текста:

- воссоздающее понимание – способность читателя восстанавливать в воображении те реалии жизни, которые изображены в тексте; оно ориентировано на эксплицитную информацию текста;
- рефлексивное понимание – способность читателя реконструировать авторскую логику; оно ориентировано на имплицитную информацию текста;
- творческое понимание – способность читателя переносить идеи текста на реалии, не описанные в этом тексте.

Задача **воссоздающего понимания** – соотносить отдельные единицы информации с реальностью; вычленять содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность; сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя их существенные признаки; понимать информацию, представленную разными способами (словесно, в виде таблицы, схемы, диаграммы); связывать единицы информации в целостную картину и пр.

Задача **рефлексивного понимания** – выделить авторскую логику, восстановить систему понятий, в которых автор осмыслил описанную реальность; формулировать выводы, основываясь на содержании текста, находить аргументы, подтверждающие вывод; умение критично отнестись к авторской логике и пр.

Задача **творческого понимания** – использовать авторскую фактологию и логику для конструирования своих собственных знаний и идей, не упомянутых в тексте, но основанных на прочитанном.

Сходные представления о механизмах понимания информационных текстов можно обнаружить в концепции П.Г. Нежнова, который различил три формы освоения и функционирования способа действия: умение может функционировать *репродуктивно* – как действие по образцу; умение может функционировать *рефлексивно* – с пониманием оснований того или иного образца или правила; умение может функционировать *свободно* [1]. В подходах, реализованных в тестах PIRLS и PISA [9; 10], вопросы, составленные к текстам этих авторитетных измерителей, также позволяют оценить главные читательские действия: вычитывание информации из текста; интерпретацию прочитанного; оценку и размышление о прочитанном.

### Методика «Календарь»

В качестве материала для диагностики мы стремились найти текст, прямо не совпадающий с содержанием какого-либо школьного учебника и не содержащий специальных терминов. В соответствии с требованиями стандарта учащиеся должны были работать с информацией, представленной в разных формах: в словесных текстах, в рисунках, в схемах и пр.

Методика «Календарь» представляет собой текст, разделенный на пять смысловых отрывков, каждый из которых включает от 70 до 120 слов, и 15 вопросов к нему. Вопросы соответствуют трем типам понимания.

Задачами нашего исследования были:

- апробация методики на статистически значимой выборке учащихся;
- исследование влияния образовательной среды школы на уровень читательских компетенций.

Методика была апробирована на учащихся V классов 40 школ центрального административного округа (ЦАО) г. Москвы в начале учебного года. Работа проводилась в рамках

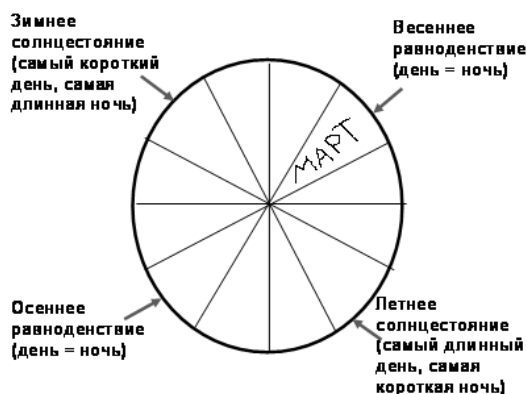
проекта МГППУ «Разработка комплексного подхода к диагностике метапредметных результатов начального школьного образования в соответствии с новыми образовательными стандартами» (2011–2012 гг.) [4]. В апробации приняли участие 1468 детей.

Мы также осуществили оценку сформированности читательских компетенций еще в двух школах г. Москвы: в гимназии № 1567 (45 пятиклассников) и в школе № 91 (45 четвероклассников). Нам известны особенности образовательной среды двух последних учебных заведений. Гимназия № 1567 не имеет начальной школы и в V классы ученики специально отбираются по конкурсу (их экзаменуют по русскому языку, математике и естествознанию). Особенностью школы № 91 является то, что ее ученики не проходят никакого отбора, но все четыре года начальной школы учатся по программе развивающего обучения, в основу которой заложено особое внимание к вычитыванию текстов, обучение толкованию текстов с позиции читателя-критика [2].

### Характеристика диагностических вопросов

Приведем **примеры вопросов**, отнесенных к разным типам понимания.

**ВОПРОС 1.** На схеме годовой круг разделен на 12 месяцев. Подпиши четыре месяца, отмеченные стрелками.



Вопрос 1 определяет умение вычитывать информацию, напрямую высказанную в тексте («1. Солнечный год») (*воссоздающее понимание*). Для ответа на этот вопрос ученик должен прочитать в представленном фрагменте текста информацию о том, что равноденствие происходит в весенний день 22 марта, разобраться в схеме и подписях к ней, вписать в соответствующий сектор схемы название месяца – МАРТ.

**1** СОЛНЕЧНЫЙ ГОД

В старину во многих странах Новый год праздновался в тот весенний день, когда длина светлого и темного времени суток становилась одинаковой. Считалось, что в этот день свет побеждает тьму, зима уходит и начинается возрождение природы. В нашем современном календаре равноденствие приходится на 22 марта. Солнечный год, или время от одного весеннего равноденствия до следующего, – 365 суток и примерно 6 часов (6 часов – это одна четвертая часть суток).

**ВОПРОС 7. Меняется ли длина солнечного года в високосном году? Напиши ДА или НЕТ и объясни, почему ты так думаешь?**

Вопрос 7 определяет умение интерпретировать и обобщать информацию, представленную в тексте (*рефлексивное понимание*). Этот вопрос делится на две части. Отдельно оценивается ответ «да» или «нет». Вторая часть – объяснение. Ученик должен сформулировать идею, что длина солнечного года не меняется, так как связана с движением земли вокруг солнца и днями равноденствия, или идею о введении Цезарем дополнительного дня в високосный год.



**2 КАЛЕНДАРНЫЙ ГОД**

Сначала люди договорились, что календарный год будет равен 365 суткам, но такой календарь постоянно отставал от солнечного. Мастерство создателей календаря заключается в том, чтобы время от времени немного удлинить обычный календарный год, периодически включая в него дополнительный день. Более 2000 лет назад это сделал римский правитель Юлий Цезарь. Он повелел к каждому четвертому году добавлять по одному дню. Все годы, которые делятся на 4, стали называть високосными. В благодарность Юлию Цезарю римский Сенат постановил назвать месяц его рождения месяцем Юлия (Julius). Созданный Юлием Цезарем календарь назвали юлианским.

Для ответа на вопрос 7 ученик должен обратиться к двум фрагментам текста («1. Солнечный год»; «2. Календарный год»), но он не сможет найти там ответа в явном виде. Из первого фрагмента нужно добыть информацию о том, что такое солнечный год, и сделать вывод о том, что его длина связана с природными факторами и не меняется. Из второго фрагмента нужно уяснить, что такое високосный год, и понять целесообразность его создания (високосный год – каждый четвертый календарный год, имеющий один дополнительный день).

Таким образом, основная трудность при ответе на этот вопрос состоит в определении двух понятий – солнечного и високосного годов, и их связи. Причем, если определение солнечного года можно целиком вычитать из первого фрагмента, то понятие високосного года можно усвоить, только уяснив причину возникновения юлианского календаря – отставание календарного года от солнечного. Если читатель привык ориентироваться в тексте формально, искать ответы в готовом виде по ключевым словам, то он не справится с ответом на этот вопрос.

**ВОПРОС 4. Почему Юлий Цезарь повелел добавлять дополнительный день именно раз в четыре года, а не раз в пять лет?**

Вопрос 4 позволяет оценить способность читателя использовать авторскую фактологию и логику для реконструкции идей, не упомянутых в тексте, но основанных на прочитанном (*творческое понимание*).

Ответ считается верным, если развивается идея о том, что разница между солнечным и календарным годом составляет четверть суток, и именно за четыре года накапливаются целые сутки.

Чтобы верно ответить на этот вопрос, ученику необходимо использовать знания, полученные из первых двух фрагментов. Кроме этого ученику необходимо полностью реконструировать ход мыслей Цезаря.

Для того чтобы проверить понимание учеником авторской логики, мы задали вопрос о том, почему дополнительный день прибавляли раз в 4 года, а не раз в 5 лет. Пытливый читатель может

дать волю фантазии, творчеству и спрогнозировать, что было бы, если бы високосный год наступал раз в 5 лет.

**ВОПРОС 12.** Представь себе, что народ Мун-лун живет по лунному календарю («4. Лунный календарь»). В этом году занятия в школе у нас и у детей из страны Мун-лун начались в один и тот же день. В нашем календаре этот день называется 1 сентября. Ровно через год в стране Мун-лун снова начнется учебный год. Как этот день будет называться в нашем календаре? Варианты ответа:

- 1) 1 сентября;
- 2) 12 сентября;
- 3) 21 августа;
- 4) 1 августа;
- 5) неизвестно.



#### ЛУННЫЙ КАЛЕНДАРЬ

Мы привыкли делить год на 12 месяцев. Месяц – основа лунного календаря. Само слово МЕСЯЦ говорит о том, что наши предки пользовались лунным календарем. Тонкий серп луны, который появляется после новолуния, они называли молодым месяцем, а старым месяцем они называли последнюю четверть луны.

В глубокой древности люди заметили, что между двумя новолуниями проходит примерно 29 суток и 12 часов. Между двумя днями весеннего равноденствия луна «умирает» и «рождается» 12 раз. Промежуток времени между двумя новолуниями стали называть лунным МЕСЯЦЕМ. 12 лунных месяцев составили лунный год, длина которого чуть больше 354 дней.

Вопрос 12 также нацелен на оценку творческого понимания. Отвечая на этот вопрос, ученик должен разобраться в условии задачи – понять, что воображаемый народ Мун-лун живет по лунному календарю (это прямо написано в тексте) и что наш календарь – григорианский. Сравнив длину лунного и нашего календарного годов (соответственно – 354 и 365 дней), школьник должен сделать верные вычисления: к дате 1 сентября прибавить 354 дня или от 1 сентября отнять разницу между календарным и лунным годом (примерно 10 дней). После этого он сможет выбрать верный ответ – следующий учебный год в стране Мун-лун начнется по нашему календарю 21 августа.

#### Результаты диагностики<sup>1</sup>

Надежность методики «Календарь» достаточно высока: показатель  $\alpha$  Кронбаха для суммарного результата в выборке ЦАО равен 0,770. Дифференцирующая способность заданий диагностической методики «Календарь» также достаточно высока (показатель бисериальной корреляции каждого вопроса с общим результатом лежит в интервале 0,241–0,662).

На рис. 1 представлены данные о том, как выпускники начальной школы справились с вопросами диагностической методики «Календарь».

<sup>1</sup> Статистическую обработку провела О.В. Митина.

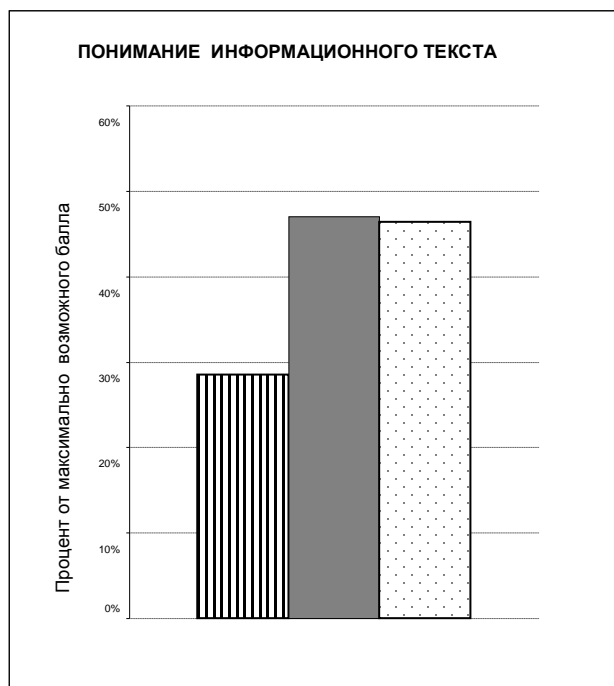


Рис. 1. Общая успешность ответов на вопросы методики «Календарь» в трех выборках школьников: ▨ – школы ЦАО; ■ – гимназия № 1567; ▤ – школа № 91. Как видно из диаграммы, в школах ЦАО учащиеся справились менее, чем с 30 % заданий

Диаграмма дает наглядное представление о том, насколько различаются три выборки школьников, принимавших участие в апробации. Разница результатов школ ЦАО по сравнению с результатами гимназии № 1567 и школы № 91 внушительна и составляет почти 20 %. Мы считаем, что высокие результаты гимназии № 1567 можно объяснить фактором отбора интеллектуально развитых и мотивированных детей в V классы (начальной школы в этой гимназии нет). Школа № 91 также показала высокий результат, который мы можем интерпретировать как результат реализации программ развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

На рис. 2 представлено распределение ответов на вопросы методики по трем типам понимания.



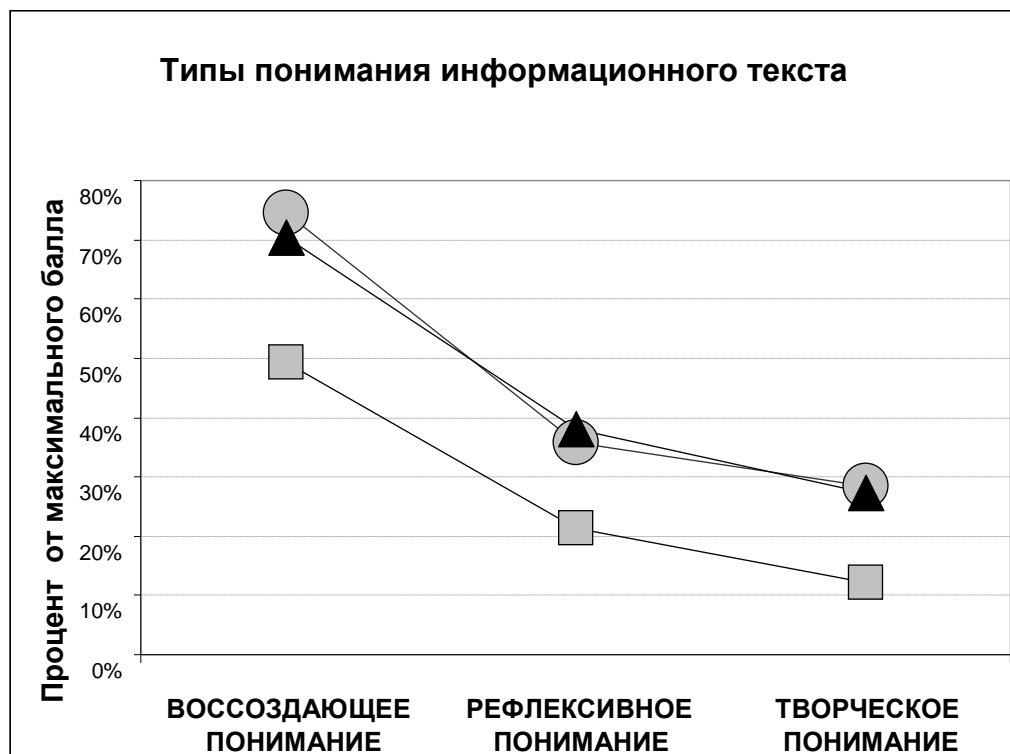


Рис. 2. Общая успешность ответа на вопросы, требующие понимания разного типа. Сравнение трех выборок: ■ – школы ЦАО; ● – гимназия № 1567; ▲ – школа № 91

Отдельное рассмотрение результатов по каждому типу понимания подтверждает общий вывод: ученики гимназии № 1567 и школы № 91 читают информационные тексты существенно лучше, чем их сверстники из школ ЦАО г. Москвы. Наибольшая разница между выборками школ ЦАО, с одной стороны, и школы № 91 и гимназии №1567 – с другой, обнаруживается в вопросах методики, относящихся к воссоздающему пониманию.

Эти результаты позволяют увидеть самое слабое звено в чтении информационных текстов. Не умея мысленно восстанавливать реалии и достаточно хорошо реконструировать факты и события, описанные в тексте, т. е. не освоив основополагающий уровень понимания текста, ученики школ ЦАО гораздо хуже проникают в более глубокие его слои и не могут правильно ответить на более сложные вопросы методики.

Воссоздающее понимание – это опора всего дальнейшего обучения, на освоение этого типа понимания текстов должны быть направлены основные усилия начальной школы.

### Заключение

Заложенные в нашей методике показатели чтения понадобятся каждому ученику в средней школе. Ведь информационные тексты используются на всех уроках и в домашних заданиях. От того, насколько хорошо ученики понимают информацию в этих текстах, существенно зависит общий итог школьного обучения. Мы показали, что общий результат нашей методики, показанный учениками школ ЦАО (28 %), может быть существенно выше – таким, как в гимназии № 1567 и школе № 91. И добиться этого можно двумя способами: отбирать интеллектуально развитых и мотивированных детей или учить детей по программам развивающего обучения. В средней школе следует продолжать такое обучение.

Научить детей читать и понимать прочитанное – задача начальной школы, научить подростков учиться с помощью текстов – задача основной школы. И эта задача в основной школе не только не решается, но нигде не поставлена должным образом [7; 8]. Редкие учителя основной школы учат школьников специальным навыкам понимания учебных текстов, включающим постоянный мониторинг собственного понимания. Обычно учитель предлагает ученику самостоятельно прочитать параграф учебника, а понимание прочитанного проверяется с помощью пересказа и ответов на вопросы к тексту. Но эти вопросы часто составлены так, что на них можно ответить, не понимая сути обсуждаемого явления, – словами текста, но не мыслями текста. Так же – механически, без понимания – можно и пересказывать текст.

Проведенная диагностика показала, что наибольший дефицит обучения чтению информационных текстов существует в сфере воссоздающего понимания текстов.

Умение реконструировать, подробно воссоздавать все реалии, описанные в тексте; умение объединять единицы информации из разных мест текста; умение выделить и понять мысль, высказанную в разных словесных конструкциях; умение выразить информацию в форме таблиц, схем и , наоборот, прочитывать по таблицам и схемам нужную информацию; умение переформулировать высказывания, содержащиеся в тексте, – все это будет хорошей подготовкой ученика к переходу в основную школу, позволит ему полноценно учиться с помощью информационных текстов.

Статистический анализ данных апробации показал высокую надежность, валидность и дифференцирующую способность методики. Поэтому она была включена в компьютерный пакет диагностики метапредметных результатов начального общего образования [3; 5].

### **Финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №16-06-00926.

### **Литература**

1. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Неждова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. 168 с.
2. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 48–52.
3. Митина О.В., Обухова О.Л., Улановская И.М. Инструментарий для оценки качества смыслового чтения у выпускников начальной школы // Всероссийская конференция с международным участием «От истоков к современности», посвященная 130-летию организации Психологического общества при Московском университете. Москва, 29 сентября – 1 октября 2015 г.: В 2 т. Т. 2. М., 2015. С. 224–226.
4. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы /Под ред. И.М. Улановской . М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
5. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 306–319. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml> (дата обращения: 14.11.2016).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. Примерная основная образовательная программа НОО. М.: Просвещение, 2011. 202 с.
7. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 284–300.

8. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Понимание информационных текстов: что меняется за пять лет обучения? // Вопросы психологии. 2012. № 2 . С. 3–18.
9. Mullis I.V.S. at al. PIRLS 2011. Assessment Framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, 2009. 162 p.
10. OECD. PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Paris, France: OECD Publications, 2010. 290 p.

## The diagnostics of information texts' understanding quality

**Obukhova O.L.,**

*Researcher, Laboratory of Psychology of Elementary School Children, Psychological institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, a.prokhorov@inbox.ru*

---

New educational Standard provides a list of metacognitive results of junior school that must be achieved while learning to read. The technique “Calendar” permits to evaluate three types of reading competences: reconstructing reading, reflective reading and creative reading. The article is devoted to the principles of the technique’s construction and data of it’s approbation. Results of three different schools are compared and discussed according to their educational environments. It is proved that the technique permits to evaluate readiness to study in elementary school as “reading to learn”, find reading deficits and correct them.

**Keywords:** metacognitive results, metacognitive skills, elementary children, reconstructing reading, reflective reading, creative reading, technique’s approbation, the ability to learn.

---

### Funding

This work was supported by grant RFH (№ 16-06-00926).

### References

1. Nezhnov P.G. (eds.) Diagnostika uchebnoi uspeshnosti v nachal'noi shkole (eds.) [Diagnostics of learning achievements in elementary school]. Moscow: Otkrytyi institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2009. 168 p
2. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Osnovnye printsipy i metody kursa «Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla» [Main principles and techniques of a learning course “Literature as an esthetic object”]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and education]*, 1996, no. 4, pp. 48–52.
3. Mitina O. V., Obukhova O. L., Ulanovskaya I. M. Instrumentarii dlya otsenki kachestva smyslovogo chteniya u vypusknikov nachal'noi shkoly [The techniques of reading quality evaluation of the elementary school gradulators]. Vserossiiskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem “*Ot istokov k sovremennosti, posvyashchennaya 130-letiyu organizatsii Psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete*” (Moskva, 29 sentyabrya – 1 oktyabrya 2015 g) [All-Russian conference with international participation *From the beginnings to the present, dedicated to the 130th anniversary of the Psychological society at Moscow University*]. Moscow: 2015. Vol. 2., pp. 224–226.

4. Ulanovskaya I.M. (eds.) Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vypusnikov nachal'noi shkoly [The evaluation of metacognitive competences of the elementary school gradulators]. Moscow: GBOU VPO «MGPPU», 2015, p. 169.
5. Ulanovskaya I.M. Komp'yuternyi paket metodik otsenki metapredmetnykh rezul'tatov nachal'noi shkoly [Elektronnyi resurs] [Computer package of methasubject results valuation techniques in elementary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and education PSYEDU.ru], 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 306–319. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml> (Accessed 14.11.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.)
6. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma NOO. [Federal state educational standard of the general (initial) education]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 202 p.
7. Tsukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznetsova M.I. Stanovlenie chitatel'skoi gramotnosti, ili Novye pokhozhdeniya Tyani-Tolkaya [Evolution of Reading Literacy, or the New Adventures of the Push Me Pull You]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational studies], 2015, no. 1, pp. 284–300.
8. Tsukerman G.A., Obukhova O.L. Ponimanie informatsionnykh tekstov: chto menyaetsya za pyat' let obucheniya? [Understanding of information texts that changed in the five years of training?]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2012, no. 2, pp. 3–18.
9. Mullis I.V.S., Martin M.O., Kennedy A.M., Trong K.L., Sainsbury M. PIRLS 2011. Assessment Framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009. 162 p
10. OECD. PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Paris, France: OECD Publications, 2010. 290 p. doi:10.1787/9789264062658-en