

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

Развивающее дошкольное образование

Developing Preschool Education

2020. Том 12. № 1
2020. Vol. 12, no. 1

Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

2020. Том 12. № 1

Рубрики, авторы, названия статей	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Ускова С.А. Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы	3–15
Авакян И.Б., Виноградова Г.А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов	16–30
Будникова С.П. Опыт реализации модульного принципа в подготовке учителей начальных классов	31–43
Семенова Т.С. Педагогическое общение учителя начальных классов с учениками как фактор благополучия младших школьников в учебной деятельности	44–58
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Литвинова А.В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагание студентов	59–71
Бондаренко Я.А. Изучение осведомленности в семейной истории: психологическое благополучие и девиантное поведение	72–85
Белогай К.Н., Бугрова Н.А. Образ будущего у старших подростков: межполовые различия	86–104
Смирнова Я.К. Совместное внимание и чувствительность к ориентирующему направлению взгляда у детей с атипичным развитием	105–121
Самойленко Н.В., Дьяченко Е.В. Образ пациента как составляющая образа мира студентов при обучении в медицинском вузе	122–138

Contents
Psychological-Educational Studies
2020.Vol. 12, no. 1

Columns, authors, papers	Pages
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Uskova S.A.	
Approaches to the Implementation of a Teacher's Professional Standard: Labor Actions and Systemic Meanings	3–15
Avakyan I.B., Vinogradova G.A.	
Evaluation of Innovative Readiness of Teaching Staff of Universities	16–30
Budnikova S.P.	
Experience of the Implementation of the Modular Principle in the Training of Primary School Teachers	31–43
Semenova T.S.	
Pedagogical Communication between Primary School Teachers and Pupils as a Factor in the Wellbeing of Primary School Students in Educational Activities	44–58
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Litvinova A.V.	
Psychological Separation from Parents as a Condition for the Development of Students' Goal-Setting	59–71
Bondarenko Ya.A.	
The Study of Awareness of the Family History: Psychological Well-being and Deviant Behavior	72–85
Belogai K.N., Bugrova N.A.	
The Image of the Future in Older Adolescents: Gender Differences	86–104
Smirnova Ya.K.	
Joint Attention and Sensitivity to Orienting Gaze in Children with Atypical Development	105–121
Samoilenko N.V., Dyachenko E.V.	
The Image of the Patient as a Component of the World's Image of Students of Medical University	122–138

Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы

Ускова С.А.

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-8832>, e-mail: USA1807@yandex.ru

В статье представлен анализ введения профессионального стандарта педагога (далее — Стандарт), проанализированы риски формального осуществления требований Стандарта, ситуации, когда педагог не может систематизировать и выстроить взаимосвязи в рамках функциональной карты вида профессиональной деятельности и сводит свою деятельность к реализации отдельных требуемых трудовых функций, что не позволяет обеспечить выполнение одной из основных функций Стандарта — повышение результативности образовательного процесса. Автором представлена теоретическая модель современного образовательного процесса (далее — ОП); предложен механизм системной реализации Стандарта; доказана важность рассмотрения необходимых умений и знаний как трудовых действий; показана вариативность реализации Стандарта в соответствии с возникающими проблемами проектирования и реализации ОП в профессиональной деятельности учителя; рассмотрена специфика системного осуществления Стандарта на примере разработки модели трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования». Апробация показала эффективность предложенного инструмента в системной реализации Стандарта как методического средства в процессе повышения профессиональной квалификации педагога. Эмпирическая проверка результативности была осуществлена на основе анализа итоговых работ 98 слушателей курсов повышения квалификации (учителя начальных классов). 78% учителей проектировали ОП, выделяли в нем основные компоненты и соотносили их с основными трудовыми функциями. 83% учителей перешли от формального следования стандарту к осознанному проектированию ОП.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, педагогическая деятельность, образовательный процесс, модель трудовой функции, трудовая функция, трудовые действия.

Для цитаты: Ускова С.А. Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 3—15. DOI:10.17759/psyedu.2020120101

Approaches to the Implementation of a Teacher's Professional Standard: Labor Actions and Systemic Meanings

Svetlana A. Uskova

Leningrad State University by A.S. Pushkin, Saint-Petersburg, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-8832>, e-mail: USA1807@yandex.ru

The article presents the analysis of the introduction of the professional standard of the teacher (the Standard), and analyzed the risks the formal implementation of the requirements of the Standard situation when the teacher can not organize and build relationships in the framework of functional maps of the profession and driving its operations to implement the desired work functions that does not allow the execution of one of the main functions of the Standard - improve the effectiveness of the educational process. The author presents a theoretical model of modern educational process; the proposed mechanism is a system implementation of the Standard proved the importance of the consideration of the necessary skills and knowledge as the employment action; it shows the variability of implementation of the Standard in accordance with emerging problems in the professional activity of the teacher, the peculiarities of the system of implementation of the Standard by the example of one work function: teaching activities for the implementation of the programmes of primary General education. Testing showed the importance of using the system implementation of the Standard as methodological tools in the process of thinking as a teacher this document. An empirical test of performance was carried out on the basis of an analysis of the final work of 98 students of continuing education courses (primary school teachers). 78% of teachers designed EP, identified the main components in it and correlated them with the main labor functions. 83% of teachers switched from formal adherence to the standard to the conscious design of the study program.

Keywords: teacher's professional standard, pedagogical activity, educational process, labor function, labor activities

For citation: Uskova S.A. Approaches to the Implementation of a Teacher's Professional Standard: Labor Actions and Systemic Meanings. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 3—15. DOI:10.17759/psyedu.20191103. (In Russ.)

Проблема исследования

Вопросы оценки и повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителя являются наиболее обсуждаемыми в психолого-педагогическом международном и отечественном научном пространстве. Об этом свидетельствуют результаты международного исследования TALIS (2008) [21; 22], активное обсуждение профессионального стандарта педагога и разработка Национальной системы учительского роста в России.

Подробное изучение и активное обсуждение профессионального стандарта педагога в последние годы стало важной составляющей российской педагогической реальности. Его рассмотрение включено в различные программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, на его основе разрабатываются должностные инструкции педагогов, модели горизонтальной и вертикальной карьеры педагогических работников, основные профессиональные образовательные программы, составляются аналитические отчеты о содержании и результатах профессионально-педагогической деятельности [3; 6; 9] и т.д. Стандарт направлен на совершенствование и структурирование профессионально-

педагогической деятельности учителя, в связи с этим в функциональной карте данного документа выделены две базовые общетрудовые функции [11]:

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (включая три трудовых функции: обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность);
- педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ (включая трудовые функции, определяющие реализацию программ на определенных ступенях образования и в конкретных образовательных областях).

Анализ введения Стандарта в педагогическую практику образовательных организаций России позволил выявить проблему *формального осуществления Стандарта в деятельности педагога* [7; 10; 12].

Суть проблемы заключается в том, что педагог сосредоточивает свое внимание лишь на необходимости выполнения обязательных трудовых действий, представленных в Стандарте, и не акцентирует внимание на основополагающих, системных смыслах Стандарта:

- умении формулировать цель педагогической деятельности (заявлена в профессиональном стандарте как проектирование и реализация ОП в образовательных организациях различного уровня);
- необходимости формировать профессиональные умения и осваивать знания, представленные в Стандарте;
- умении анализировать, корректировать профессионально-педагогическую деятельность с целью достижения планируемых результатов.

Эти проблемы были выявлены в ходе тестирования учителей в процессе семинарских занятий в рамках повышения квалификации. Более 40% опрошенных педагогов не смогли назвать цель педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога; более 60% — не были готовы сформулировать определение понятия «образовательный процесс» и выделить его основные компоненты; около 40% педагогов испытывали затруднения при анализе уровня овладения умениями и навыками, требуемыми в Стандарте; около 50% опрошенных педагогов не смогли представить систему своей деятельности и выделить приоритетные направления деятельности и показатели ее результативности. Данные результаты свидетельствуют, что многие педагоги формально отнеслись к необходимости выполнения требований профессионального стандарта, сводя их к необходимости реализации лишь трудовых действий.

Исходя из полученных данных, сформулирована гипотеза исследования. Она состоит в том, что если педагог осознает требования и структуру современного ОП, реализует трудовые функции и действия на основе этих знаний, то это ведет к системной эффективной реализации профессионального стандарта педагога и достижению планируемых результатов, установленных в федеральном государственном образовательном стандарте.

Теоретическое обоснование и реализация исследования

Решение выявленной проблемы видится в *системной реализации Стандарта в профессионально-педагогической деятельности педагога*. В рамках данной статьи обоснуем

модель системного осуществления профессионального стандарта и выделим основные составляющие данной модели.

Во-первых, это направленность деятельности педагога на проектирование и реализацию ОП. От педагога требуется понимание теоретической модели современного ОП (определение теоретических подходов и концептуальных оснований ОП; обоснование и выполнение принципов и компонентов осуществления ОП; поиск оптимальных способов и средств осуществления ОП; анализ противоречий, возникающих между теоретической моделью и реалиями ОП).

В профессиональном стандарте педагога не отражен системный характер ОП, заявленные трудовые действия не соотносятся с составляющими/компонентами ОП. Текст Стандарта не позволяет соотнести трудовые действия с особенностями, компонентами ОП. Педагогу необходим системный взгляд на понятие, компоненты и сущностные характеристики современного образовательного процесса как результата своей деятельности. Сложность заключается в наличии различных подходов к сущности ОП в педагогической теории [4; 12; 13].

В логике системно-деятельностного подхода ОП рассматривается как система взаимосвязанных компонентов, обладающая интегративными свойствами и обеспечивающая достижение образовательных результатов (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин) [2; 13; 14]. Под компонентом образовательного процесса понимается совокупность взаимодействий учителя и обучающихся, направленная на выполнение функции, обеспечивающей достижение образовательных результатов и разрешение определенного вида противоречий, разрушающих целостность ОП.

Ю.К. Бабанский выделяет «целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты образовательного процесса» [2, с. 183]. В.А. Сластенин определяет ОП как «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [13, с. 85]. Проведенный автором анализ традиционной структуры ОП показал необходимость уточнения состава компонентов ОП с учетом вызовов современности и позволил обосновать следующую совокупность компонентов современного ОП:

- *смыслообразующий компонент*, направленный на определение методологических основ ОП;
- *средово-аналитический компонент*, направленный на изучение и учет условий (особенностей среды) ОП;
- *целе-проектировочный компонент*, направленный на проектирование способа достижения цели ОП;
- *организационно-управленческий компонент*, направленный на регулирование нормативно-правовой основы ОП;
- *информационно-содержательный компонент*, направленный на регулирование содержания ОП;
- *технологический компонент*, направленный на технолого-методическое обеспечение ОП;

- *коммуникационный компонент*, направленный на согласование действий участников ОП;
- *системно-развивающий компонент*, направленный на совершенствование и повышение эффективности ОП.

Обоснование и описание целостной структуры и компонентов современного ОП осуществлено в других работах автора [1; 15; 16; 20].

Такое понимание ОП позволяет определить содержание деятельности педагога как систему трудовых действий, направленную на проектирование и реализацию компонентов ОП.

Во-вторых, включение в состав трудовых действий усилий педагога по освоению необходимых навыков и получению необходимых знаний. Например, в профессиональном стандарте отмечается, что педагогу необходимо знать «основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста» [11]. Рассмотрим получение этих знаний как особое трудовое действие: изучение, освоение и применение в педагогической практике основных и актуальных для современной системы образования теорий обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста. В профессиональном стандарте отмечается, что педагогу необходимо «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.» [11]. Освоение данного навыка может быть рассмотрено как особое трудовое действие: организация продуктивных форм и методов обучения, в том числе выходящих за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п. Такой подход актуализирует деятельность педагога по непрерывному самообразованию: освоению необходимых навыков и получению необходимых знаний, что ведет к повышению результатов освоения основной образовательной программы.

В-третьих, это анализ и оценка качества деятельности педагога и реализации Стандарта на основе обеспечения целостности ОП (В.С. Ильин, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Л.В. Чупрова). Л.В. Чупрова определяет целостность как «синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем» [17, с. 168]. В.С. Ильин отмечает необходимость изучения «природы целостности ОП, ее проявлений — целостных свойств системы, развития, уровней, механизмов ее образования» [5, с. 217].

В соответствии с предложенной структурой ОП выделим следующие *показатели целостности ОП*, определяющие результативность профессиональной деятельности педагога в целом и эффективность осуществления конкретного трудового действия в частности:

- *системность* (системное осуществление ОП на единых, внутренне непротиворечивых базовых принципах);
- *адаптивность* (изучение и учет условий (особенностей среды) осуществления ОП);
- *целенаправленность* (наличие теоретически обоснованной цели и проектирование оптимального способа ее достижения);
- *организованность* (наличие единой нормативно-правовой основы и требований к участникам ОП);
- *содержательность* (наличие и освоение актуального непротиворечивого содержания ОП);

- *технологичность* (наличие оптимального технологического инструментария при реализации ОП);
- *согласованность* (наличие обратной связи, отсутствие противоречий между действиями участников ОП);
- *динамичность* (наличие механизма совершенствования, развития, повышения эффективности ОП).

Таким образом, *интегративная модель системной реализации Стандарта в деятельности педагога предполагает:*

- *проектирование и реализацию восьми основных компонентов ОП (смыслообразующего, средово-аналитического, целе-проектировочного, организационно-управленческого, информационно-содержательного, технологического, коммуникационного, системно-развивающего);*
- *рассмотрение необходимых умений и знаний, заявленных в Стандарте, как трудовых действий;*
- *оценку результативности трудовых действий педагога на основе показателей целостности ОП (системности, адаптивности, целенаправленности, организованности, содержательности, технологичности, согласованности, динамичности).*

Результаты исследования

Рассмотрим специфику системного осуществления Стандарта на примере одной трудовой функции: педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования. Данный выбор обусловлен аналогичным характером систематизации других трудовых функций.

Практико-ориентированная апробация системного осуществления Стандарта проводилась в ходе проведения курсов повышения квалификации среди учителей начальной школы. В ходе практических занятий педагогам было предложено систематизировать в виде таблицы компоненты ОП, трудовые действия учителя начальной школы и сформулировать показатели целостности ОП. В результате проведенной работы разработана модель трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования», содержание которой представлено в таблице.

Таблица

Интегративная модель трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» профессионального стандарта педагога

Компоненты ОП	Трудовые действия, представленные в Стандарте	Показатели целостности ОП
1	2	3

Смыслообразующий компонент	<ul style="list-style-type: none"> • изучение основных и актуальных для современной системы образования теорий обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста • понимание и реализация сущности заложенных в содержании используемых в начальной школе учебных задач обобщенных способов деятельности и системы знаний о природе, обществе, человеке, технологиях 	Системность
Средово-аналитический компонент	<ul style="list-style-type: none"> • анализ особенностей региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования • объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек 	Адаптивность
Целе-проектировочный компонент	Проектирование ОП на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной	Целенаправленность
Организационно-управленческий компонент	<ul style="list-style-type: none"> • соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики • организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника 	Организованность
Информационно-содержательный компонент	<ul style="list-style-type: none"> • осмысление, освоение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов и содержания примерных основных образовательных программ • формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования • постановка различных видов учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организация их решения (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания 	Содержательность

Технологический компонент	освоение дидактических основ, используемых в учебно-воспитательном процессе образовательных технологий	Технологичность
Коммуникационный компонент	<ul style="list-style-type: none"> • реагирование на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавание за ними серьезных личных проблем • формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе • взаимодействие с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами, направленное на проектирование и коррекцию индивидуальной образовательной траектории обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования 	Согласованность
Системно-развивающий компонент	<ul style="list-style-type: none"> • корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек • проведение в четвертом классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе 	Динамичность

В дальнейшем в ходе групповой работы педагогам было предложено на основе анализа данной модели осуществить системное рассмотрение других трудовых функций Стандарта: обучение, воспитание, развитие. Были получены подобные модели, в которых трудовые действия также равномерно распределились относительно компонентов ОП. Следующим шагом стало объединение содержания четырех трудовых функций (обучение, воспитание, развитие, педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования) в интегративной модели.

Эмпирическая проверка результативности данных методических рекомендаций была осуществлена на основе анализа итоговых работ 98 слушателей курсов повышения квалификации педагогических работников (учителя начальных классов) и индивидуального собеседования с ними. 78% учителей проектировали образовательный процесс и выделяли в нем основные компоненты, соотнося их с основными трудовыми функциями. 83% учителей перешли от формального следования стандарту к осознанному проектированию образовательного процесса и его компонентов.

Выводы и предложения

Апробация модели трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» в процессе повышения квалификации учителей начальной школы позволила сделать следующие выводы:

- в тексте Стандарта отражены все составляющие, необходимые для проектирования и реализации ОП;
- предложенная структура решает представленные в начале статьи проблемы, возникающие в процессе осуществления Стандарта;
- данная структура отражает системный характер педагогической деятельности;
- предлагаемая модель системного осуществления Стандарта эффективна и позволяет педагогу увидеть весь спектр необходимых действий по пониманию и реализации Стандарта;
- трудовые действия, заявленные в профессиональном стандарте педагога, представляют собой систему действий, обеспечивающую проектирование и реализацию всех компонентов ОП;
- педагоги, освоившие предложенный механизм системного осуществления Стандарта, осознают эффективность его реализации для повышения результативности педагогической деятельности.

Представленные теоретические и методические подходы актуальны в процессе реализации национальной системы учительского роста в ходе повышения квалификации и переподготовки педагогических работников [20]. Положительный опыт внедрения данного инструментария в освоении профессионального стандарта педагога будет представлен автором в последующих работах.

Литература

1. Алексеев С.В., Ускова С.А. Сопровождение профессионально-педагогической деятельности учителя: понятийное поле и сущностные характеристики [Электронный ресурс] // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–17. С. 3807–3811. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37862> (дата обращения: 31.07.2019).
2. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1988. 500 с.
3. Главный смысл системы профессионального роста в том, чтобы дать учителю возможность карьерной самоидентификации // *Психологическая наука и образование*. 2017. Том 22. № 4. С. 7–9. DOI:10.17759/pse.2017220402.
4. *Горшкова В.В.* Непрерывное образование как способ бытия человека. СПб.: Астерион, 2016. 288 с.
5. *Ильин В.С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). М.: Педагогика, 1984. 144 с.
6. *Марголис А.А., Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Новикова Е.М.* Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования // *Психологическая наука и образование*. 2016. Том 21. № 2. С. 22–34. DOI:10.17759/pse.2016210204.
7. *Марголис А.А., Сафронова М.А.* Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) // *Психологическая наука и образование*. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101.

8. Морозова О.П., Слостенин В.А., Сенько Ю.В. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 546 с.
9. Проект профессионального стандарта педагога (состав обобщенных трудовых функций, трудовых функций и перечень трудовых действий в соответствии с Национальной системой учительского роста) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 58–61. DOI:10.17759/pse.2017220408.
10. Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 5–6. DOI:10.17759/pse.2017220401.
11. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // Профессиональный стандарт педагога. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога> (дата обращения: 31.07.2019).
12. Рыжова Н.И., Ускова С.А., Залютдинова З.А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 115–119.
13. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
14. Ускова С.А. Профессионально-педагогическая деятельность учителя: самоопределение в пространстве образовательных стандартов // Человек и образование. 2018. № 2. С. 140–145.
15. Ускова С.А. Развитие профессионально-личностных качеств учителя как основа обеспечения результативности современного образовательного процесса // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. № 1. С. 81–89.
16. Ускова С.А. Система повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителя в образовательной организации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14152> (дата обращения: 31.07.2019).
17. Чупрова Л.В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации // Материалы II международной научной конференции «Проблемы и перспективы развития образования» (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 167–170.
18. Ямбург Е.Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 2. С. 35–43. DOI:10.17759/pse.2016210205.
19. Ямбург Е.Ш. Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 5–6. DOI: 10.17759/pse.2017220401.
20. Gorshkova V.V., Uskova S.A, Tonkonogaya E.P. Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design. [Электронный ресурс] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 2019. P. 2096–2107 DOI:10.15405/epsbs.2019.03.02.243.
21. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.
22. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.

References

1. Alekseev S.V., Uskova S.A. Soprovozhdenie professional'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti uchitelya: ponyatiinoe pole i sushchnostnye kharakteristiki [Elektronnyi resurs] [Accompaniment of teacher's professional and pedagogical activity: conceptual field and essential characteristics]. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2015, no. 2–17, pp. 3807–3811. Available at: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37862> (Accessed 31.07.2019). (In Russ.).
2. Babanskii Yu.K. Izbrannye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1988. 500 p. (In Russ.).
3. Glavnyi smysl sistemy professional'nogo rosta v tom, chtoby dat' uchitelyu vozmozhnost' kar'ernoï samoidentifikatsii [The main point of the professional growth system is to give the teacher the opportunity for career self-identification]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2017, no. 4, pp. 7–9. DOI:10.17759/pse.2017220402. (In Russ.).
4. Gorshkova V.V. Nepreryvnoe obrazovanie kak sposob bytiya cheloveka [Continuing education as a way of being a person]. Saint-Petersburg: Publ. Asterion, 2016. 288 p. (In Russ.).
5. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (tselostnyi protsess) [Formation of the student's personality (holistic process)]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1984. 144 p. (In Russ.).
6. Margolis A.A., Arzhanykh E.V., Gurkina O.A., Novikova E.M. Gotovnost' pedagogov k vvedeniyu professional'nogo standarta: rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya [The readiness of teachers to introduce a professional standard: the results of a sociological study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 22–34. DOI:10.17759/pse.2016210204. (In Russ.).
7. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014–2017 gg.) [Results of a comprehensive project for the modernization of teacher education in the Russian Federation (2014–2017 gg.)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101. (In Russ.).
8. Morozova O.P., Slastenin V.A., Sen'ko Yu.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya professional'noi deyatel'nosti uchitelya [Theoretical and methodological foundations of the development of professional activity of a teacher: Monograph]. Barnaul: Publ. BGPU, 2004. 546 p. (In Russ.).
9. Proekt professional'nogo standarta pedagoga (sostav obobshchennykh trudovykh funktsii, trudovykh funktsii i perechen' trudovykh deistvii v sootvetstvii s Natsional'noi sistemoi uchitel'skogo rosta) [Draft professional standard of a teacher (composition of generalized labor functions, labor functions and a list of labor activities in accordance with the National Teacher Growth System)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 58–61. DOI:10.17759/pse.2017220408. (In Russ.).
10. Professional'nyi rost uchitelya: otsenka i otvetstvennost'. [Professional Teacher Growth: Assessment and Responsibility]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 5–6. DOI:10.17759/pse.2017220401. (In Russ.).
11. Professional'nyi standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Elektronnyi resurs] [Professional standard. Teacher (pedagogical activity in pre-school, primary general, mostly general, secondary general education) (educator, teacher)] *Professional*

standard teacher. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity RF(ed.). Available at: <http://profstandartpedagoga.rf/profstandart-pedagoga> (Accessed: 31.07.2019).

12. Ryzhova N.I., Uskova S.A., Zalyalyutdinova Z.A. Kharakteristika pokazatelei tselostnosti obrazovatel'nogo protsessa, obespechivayushchikh ego rezul'tativnost' v usloviyakh vyzovov sovremennosti. [Characteristic indicators of the integrity of the educational process, ensuring its effectiveness in the face of the challenges of our time]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2015, no. 1(50), pp. 115–119. (In Russ.).

13. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika: uchebnik [Pedagogy: textbook]. Slastenin V.A. (ed.). Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2002. 576 p. (In Russ.).

14. Uskova S.A. Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' uchitelya: samoopredelenie v prostranstve obrazovatel'nykh standartov. [Teacher's professional and pedagogical activity: self-determination in the space of educational standards]. *Chelovek i obrazovanie*, 2018, no. 2, pp. 140–145. (In Russ.).

15. Uskova S.A. Razvitie professional'no-lichnostnykh kachestv uchitelya kak osnova obespecheniya rezul'tativnosti sovremennogo obrazovatel'nogo protsessa. [The development of professional and personal qualities of the teacher as the basis for ensuring the effectiveness of the modern educational process]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2015. Vol. 1, no. 1, pp. 81–89. (In Russ.).

16. Uskova S.A. Sistema povysheniya kachestva professional'no – pedagogicheskoi deyatel'nosti uchitelya v obrazovatel'noi organizatsii [Elektronnyi resurs] [The system of improving the quality of professional - pedagogical activity of a teacher in an educational organization]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14152> (Accessed: 31.07.2019). (In Russ.).

17. Chuprova L.V. K voprosu ob obrazovatel'nom protsesse v vuze v kontekste ego garmonizatsii [To the question of the educational process in the university in the context of its harmonization]. Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya" (g. Perm', mai 2012 g.) [Proceedings of the Second International Scientific Conference "Problems and Prospects for the Development of Education"]. Perm: Publ. Merkurii, 2012, pp. 167–170.

18. Yamburg E.Sh. Vnedrenie professional'nogo standarta pedagoga: neobkhodimost' vtorogo shaga [The introduction of the professional standard of the teacher: the need for a second step]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 35–43. DOI:10.17759/pse.2016210205. (In Russ.).

19. Yamburg E.Sh. Professional'nyi rost uchitelya: otsenka i otvetstvennost' [Professional Teacher Growth: Assessment and Responsibility]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie =Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 5–6. DOI: 10.17759/pse.2017220401. (In Russ.).

20. Gorshkova V.V., Uskova S.A., Tonkonogaya E.P. Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design. [Elektronnyi resurs]. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2019, pp. 2096–2107. Available at: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.243> (Accessed: 31.07.2019).

21. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.

22. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.

Ускова С.А.
Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы
Психолого-педагогические исследования 2020. Том 12. № 1. С. 3–15.

Uskova S.A.
Approaches to the Implementation of a Teacher's Professional Standard: Labor Actions and Systemic Meanings
Psychological-Educational Studies 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 3–15.

Информация об авторах

Ускова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, факультет психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-8832>, e-mail: USA1807@yandex.ru

Information about the authors

Svetlana A. Uskova, PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Faculty of Psychology, Leningrad State University by A.S. Pushkin, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-8832>, e-mail: USA1807@yandex.ru

Получена 31.07.2020

Received 31.07.2020

Принята в печать 24.03.2020

Accepted 24.03.2020

Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов

Авакян И.Б.

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Сызрань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-8323>, e-mail: avakjaninna@rambler.ru

Виноградова Г.А.

Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9647-2859>, e-mail: vinograd.psy@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования инновационной готовности преподавателей девяти вузов Самары, Саратова, Башкортостана, Екатеринбурга, Ульяновска, в котором приняли участие 2036 преподавателей вузов. В работе использовались методика «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе» А.Н. Лутошкина и опросник инновационной готовности персонала В.В. Пантелеевой, Т.П. Кнышевой. В качестве математико-статистических методов обработки полученных данных использовались дискриминантный анализ, одновыборочный критерий λ -Колмогорова-Смирнова, непараметрический коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена. Рассматривается гипотеза о наличии различных уровней инновационной готовности педагогических коллективов вузов. Установлены прямая связь между показателями инновационной готовности и социально-психологическим климатом в педагогическом коллективе, а также положительные связи между компонентами инновационной готовности. Выявлены различные уровни инновационной готовности педагогических коллективов вузов (высокий, нормальный, оптимальный). Полученные результаты могут быть использованы в процессе целенаправленной работы по психолого-педагогическому сопровождению инновационной деятельности преподавателей вузов.

Ключевые слова: инновационная готовность, социально-психологический климат, преподаватель, высшее учебное заведение, инновационная деятельность.

Благодарности: Авторы благодарят профессорско-преподавательский состав вузов, принявших участие в экспериментальном исследовании, а также выражают признательность рецензентам за качественный и подробный анализ содержания статьи.

Для цитаты: Авакян И.Б., Виноградова Г.А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 16—30. DOI:10.17759/psyedu.2020120102

Evaluation of Innovative Readiness of Teaching Staff of Universities

Inna B. Avakyan

Military Training and Scientific Center of the Air Force “Air Force Academy named after prof. NOT. Zhukovsky and Yu.A. Gagarina”, Syzran, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-8323>, e-mail: avakjaninna@rambler.ru

Galina A. Vinogradova

Togliatti State University, Togliatti, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9647-2859>, e-mail: vinograd.psy@yandex.ru

The results of a study of innovative readiness of teachers from nine universities of Samara, Saratov, Bashkortostan, Yekaterinburg, Ulyanovsk are presented, in which 2036 university teachers took part. The work used the methodology for assessing the psychological climate in the teaching staff A.N. Lutoshkina and V.V. Panteleeva, T.P. Knysheva. As mathematical and statistical methods for processing the obtained data, we used discriminant analysis, a one-sample λ -Kolmogorov-Smirnov test, and a nonparametric Spearman rank correlation coefficient. The hypothesis of the presence of various levels of innovative readiness of the teaching staff of universities is considered. A direct relationship has been established between indicators of innovative readiness and the socio-psychological climate in the teaching staff, as well as positive relationships between the components of innovative readiness. Different levels of innovative readiness of the teaching staff of universities (high, normal, optimal) were identified. The results can be used in the process of focused work on the psychological and pedagogical support of innovative activities of university teachers.

Keywords: innovative readiness, socio-psychological climate, teacher, higher education institution, innovative activity.

Acknowledgments: The author thanks the faculty of the universities that took part in the experimental study, and also expresses appreciation to the reviewers for a qualitative and detailed analysis of the content of the article.

For citation: Avakyan I.B., Vinogradova G.A. Evaluation of Innovative Readiness of Teaching Staff of Universities. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, p. 16—30. DOI:10.17759/psyedu.2020120102. (In Russ.)

Введение

В современных условиях приоритетным в системе высшего профессионального образования становится инновационная деятельность преподавателя, направленная на реализацию инновационных проектов и программ, что обеспечивает высокую конкурентоспособность российского общества. В связи с этим возникает необходимость создания психолого-педагогических механизмов разработки и внедрения новых методов, форм и средств в образовательный процесс высшей школы. Это, в свою очередь, обеспечивает высокие требования к личностно-профессиональным качествам

современного преподавателя вуза, что характеризуется потребностью в новизне, самореализации, в достижении высоких результатов в педагогической деятельности, в риске, в творческом поиске, в преодолении рутины. Безусловно, успешное развитие психологической составляющей в инновационной педагогической деятельности возможно в условиях инновационной среды, атмосфере совместного творчества, активного взаимодействия.

В контексте этих соображений актуализируется проблема оценки инновационной готовности преподавателей высших учебных заведений.

Исследованием проблемы инновационной педагогической деятельности занимались многие ученые. Так, например, теоретический анализ исследований М.Ф. Барба, А.Б. Рыбаченко, М.Г. Карпова позволяет рассматривать психологическое здоровье как важный аспект инновационной деятельности преподавателя вуза, которое характеризуется умением определять свое эмоциональное состояние, проявлять стрессоустойчивость, развивать рефлексивность [3, с. 2].

Рассматривая структурные компоненты готовности преподавателя вуза к инновационной деятельности, Д.Н. Караева характеризует эмоционально-волевой компонент как положительный настрой к инновационной деятельности, открытость, креативность [6, с. 209].

В исследованиях И.Б. Авакян рассматриваются такие структурные компоненты инновационной готовности, как мотивационный, когнитивный, эмоциональный, которые показывают гибкость поведения, уровень инновационной информированности и профессиональную рефлексивность [1, с. 63].

В исследованиях В.М. Миниярова, А.Е. Эстерле выявлены факторы, стимулирующие профессиональное саморазвитие: «потребность в самосовершенствовании», «новизна деятельности», «атмосфера сотрудничества и поддержки» и др. [10, с. 30].

Анализ исследований В.Н. Князева позволяет определить психологическую неготовность преподавателей к изменениям. Автор связывает такую неготовность с особенностями темперамента, характера, психофизиологических состояний [7, с. 151].

В своих исследованиях Л.В. Данилов определяет такие важные субъективные факторы, влияющие на степень готовности преподавателей к инновационной деятельности, как «готовность к разумному риску в сфере своей компетенции», «реальная возможность проявить инициативу», «потребность в новизне», «уровень информированности преподавателей на предмет инновационных разработок» [5, с. 6].

В исследованиях М.П. Прохоровой, А.А. Семченко инновационная деятельность рассматривается как личностно-профессиональное развитие, отказ от педагогических стереотипов, внедрение оригинальных способов решения профессиональных задач [12, с. 26].

В своих исследованиях И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова отмечают мотивационно-профессиональный, когнитивно-темповый, волевой компоненты психологической готовности к обучению в вузе [9, с. 14].

В исследованиях Г.А. Виноградовой выявляются благоприятный, противоречивый, неблагоприятный уровни социально-психологического климата педагогических коллективов [4, с. 105].

Теоретический анализ проблемы готовности преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию в исследованиях Д.В. Афанасьевой, О.А. Денисовой, О.Л. Лехановой, В.Н. Паникеровой позволил определить эту готовность как сложную

систему, способную изменяться в условиях целенаправленного обучения. Авторы выявляют положительную динамику развития инклюзивной готовности преподавателей в профессиональной деятельности. По их мнению, допустимый уровень рассматривается как предготовность, продвинутый уровень характеризуется как условная готовность, оптимальный уровень представляется как «генетические фазы развития профессиональной готовности педагогов», критический уровень оценивается как «начальный этап формирования предготовности» [2, с. 136].

В исследованиях О.И. Крушельницкой, М.В. Полевой, А.Н. Третьяковой актуализуется проблема мотивации к получению высшего образования. При этом авторы в качестве наиболее значимых мотивов выявляют «материальное благополучие в будущем, мотивы профессионализации и самореализации». Однако, по их мнению, мотив профессионализации на начальном этапе профессионального становления неполноценно выполняет функцию побуждения к деятельности [8, с. 52].

Научную заинтересованность вызывают исследования зарубежных авторов. Так, например, по мнению А.М. Walder, инновационные подходы в преподавании должны поддерживаться в профессиональной среде [19, с. 79].

Исследование М.А.Р. López позволяет сделать вывод о том, что работу в команде, кейс-стади, проблемное обучение, проекты, сетевую работу можно отнести к инновациям в высшем образовании [16, с. 1508].

По мнению Р. Wang, Y. Hao, организационная среда является важным фактором, влияющим на инновационное поведение сотрудников [22, с. 267].

Анализ исследований Е.М. Sutanto показывает, что создание творческой среды способствует развитию новых идей [20, с. 128].

Разделяя позицию М.Г.М. Koeslag-Kreunen, M. R. Van der Klink, P. Van den Bossche, Wim H. Gijsselaers, полагаем, что вовлеченность (совместная работа, обмен опытом) преподавателей рассматривается как ключевой фактор в достижении устойчивых инноваций в высшем образовании [15, с. 191].

В своих исследованиях X. Wu, Y. Yu придерживаются позиции о необходимости создания модели инновационной деятельности преподавателя [22, с. 283].

В научных исследованиях Н. Elrehail, О.Е. Emeagwali, A. Alsaad, A. Alzghoul подчеркивается мысль о том, что инновации важны как для самого вуза, так и основных стейкхолдеров, таких как студенты, общины и компании [13, с. 56].

В исследованиях R.H. Stupnisky, A. BrckaLorenz, B. Yuhas, F. Guay рассматривается проблема мотивации к использованию инновационных технологий в педагогической деятельности [17, с. 20].

По мнению С.Л. Weitze, создание инноваций требует совместных усилий от членов педагогического сообщества [21, с. 369].

В исследованиях R. Khatri, C. Henderson, R. Cole, D. Friedrichsen, C. Stanford рассматривается долгосрочное мышление как необходимое условие внедрения новых педагогических инноваций [14, с. 1].

Широкий спектр теоретического анализа научной литературы позволяет определить собственную точку зрения относительно феномена «инновационная готовность преподавателей вуза». Мы рассматриваем эту готовность как психическое состояние, характеризующееся высоким уровнем мотивации, творческого потенциала, психологической восприимчивостью к новшествам, результативностью инновационного поведения.

Отмечая теоретическую значимость исследований названных авторов, следует признать, что в психологической науке проблема развития инновационной готовности преподавателей вузов характеризуется разнообразием мнений, которые довольно сложно систематизировать. Сложившаяся традиция понимания сущности педагогических инноваций как компьютеризация, интерактивное обучение, презентация [17, с. 72], способность внедрять новые процессы, методы управления [11, с. 56] не раскрывает содержание и закономерности развития инновационной готовности педагогических коллективов вузов. Потребность восполнить данный пробел в научном знании и определяет актуальность нашего исследования.

Цель исследования — оценка развития инновационной готовности педагогических коллективов вузов.

Гипотеза исследования — существуют различные уровни развития инновационной готовности педагогических коллективов вузов.

Методы исследования

Исследование осуществлялось с 2014 по 2017 гг. на базе 9-ти высших учебных заведений России. Общее количество участников исследования составило 2036 человек. Количество женщин — 1252 человека, мужчин — 784. Возраст от 25 до 35 лет — 410 человек, от 36 до 45 лет — 663 человека, от 46 до 55 лет — 591 человек, от 56 до 65 лет — 372 человека. Образование — высшее. Педагогический стаж от 5 до 10 лет составляет 386 человек, от 11 до 20 лет — 672 человека, от 21 до 30 лет — 601 человек, от 31 до 40 лет — 377 человек. С целью сохранения конфиденциальности возникла необходимость шифровать представленные вузы.

В процессе исследования были использованы методы математической статистики: одновыборочный критерий λ -Колмогорова-Смирнова с целью проверки полученных показателей на нормальность распределения, что позволило осуществить выбор адекватных математических критериев; дискриминантный анализ для выявления различных уровней инновационной готовности преподавателей вузов, непараметрический коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена для изучения взаимосвязи показателей инновационной готовности и социально-психологического климата педагогических коллективов вузов.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Методика «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе» (А.Н. Лутошкин) [5, с. 89].

Данная методика позволила определить степень благоприятности педагогических коллективов по предложенным психологическим свойствам. При этом количеством баллов от 22 и более, согласно методике, характеризуется высокая степень благоприятности социально-психологического климата в педагогическом коллективе, от 8 до 22 баллов — средняя степень благоприятности социально-психологического климата, от 0 до 8 баллов — низкая степень благоприятности социально-психологического климата.

2. Опросник инновационной готовности персонала (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева) [9, с. 83].

Методика позволила определить уровень инновационной готовности исследуемых педагогических коллективов вузов. Согласно методике оценивались следующие компоненты инновационной готовности (шкалы): эмоциональная готовность (от 34 до 70 баллов), мотивационная готовность (от 33 до 70 баллов), когнитивная готовность (от 22 до 70 баллов), личностная (инструментальная) готовность (от 28 до 70 баллов), организационная готовность

(от 23 до 70 баллов). Общая сумма баллов по представленным шкалам переводится в стены. Низкий уровень инновационной готовности определяется на уровне 1-4 стена, средний уровень — 4-7 стена, высокий уровень инновационной готовности оценивается на уровне 8-9 стена.

Результаты исследования

Изучение особенностей социально-психологического климата осуществлялось на основе индивидуальных показателей педагогических коллективов вузов, что позволило определить степень удовлетворенности членов коллектива различными сторонами их профессиональной деятельности.

Результаты исследования уровня психологического климата, представленные на рис. 1, согласно методике А.Н. Лутошкина, находятся в диапазоне от 22 и более баллов, что свидетельствует о высокой степени благоприятности социально-психологического климата в рассматриваемых педагогических коллективах.



Рис. 1. Соотношение уровней психологического климата в педагогических коллективах различных вузов (вузы представлены буквенными обозначениями)

Данные коллективы характеризуются такими показателями социально-психологического климата, как бодрый, жизнерадостный тон настроения, доброжелательность в отношениях, взаимная симпатия, понимание и активное взаимодействие в совместной деятельности.

Однако в педагогических коллективах вузов «Д», «Ж», «З» полученные значения чуть выше максимального предела средней степени благоприятности социально-психологического климата (от 8 до 21 баллов).

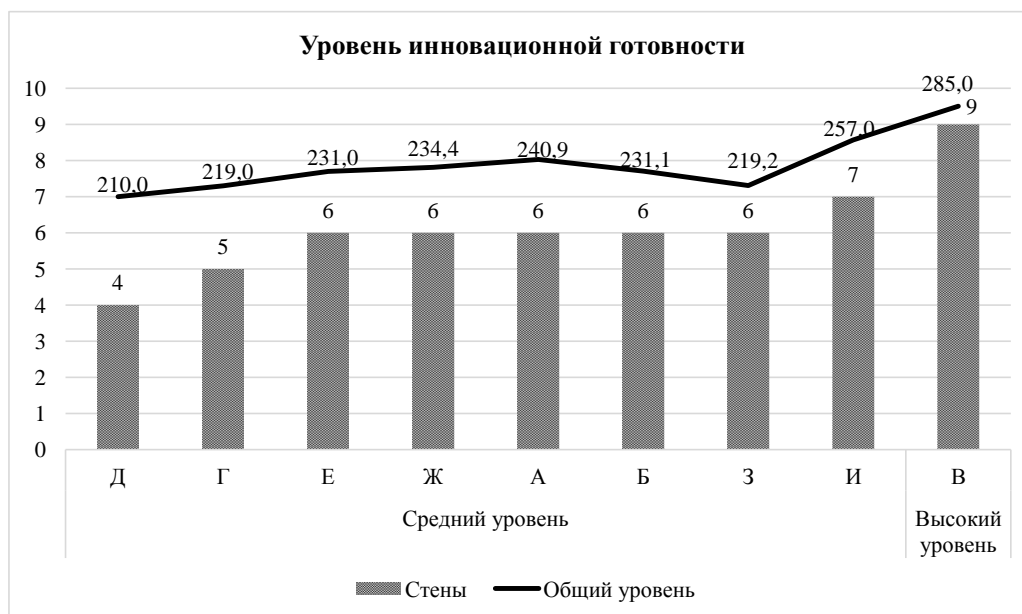


Рис. 2. Соотношение уровней инновационной готовности педагогических коллективов различных вузов (вузы представлены буквенными обозначениями)

Результаты исследования инновационной готовности определяются в диапазоне от среднего до высокого уровня (рис. 2). Высокий уровень инновационной готовности (от 266 и более баллов — 8-10 стена) отмечается в педагогическом коллективе вуза «В». Это свидетельствует о наличии стремления к саморазвитию, потребности в новизне, выраженного интереса к внедрению инновационных технологий в профессиональной педагогической деятельности, удовлетворенности собственным трудом, высокой степени рефлексии собственной педагогической деятельности.

В педагогических коллективах остальных представленных вузов выявлен средний уровень (от 194 до 265 баллов — 4-7 стена) инновационной готовности, что свидетельствует о невысокой выраженности всех компонентов инновационной готовности в целом.

С целью различения педагогических коллективов вузов по уровню развития инновационной готовности возникла необходимость применения дискриминантного анализа, который с помощью Лямбда-Уилкса позволил выявить две канонические дискриминантные функции на уровне $p \leq 0,0001$. Первая функция отражает дискриминации при сопоставлении высокого, нормального и оптимального уровня инновационной готовности; вторая функция – дискриминации между нормальным и оптимальным уровнем инновационной готовности.

В табл. 1 представлены коэффициенты канонической дискриминантной функции, которые позволяют определить соотношение вкладов переменных в каждую из данных функций. Так, в функцию 1 со значимым вкладом входят переменные: уровень психологического климата, эмоциональная готовность, когнитивная готовность, организационная готовность. Чем больше значения этих переменных, тем больше значение функции. В функции 2 представлены выраженность значений эмоциональной и личностной (инструментальной) готовности. Показатели остальных переменных относительно снижаются. Безусловно, все введенные в дискриминантный анализ переменные имеют положительное значение для развития инновационной готовности педагогических коллективов.

Таблица 1

Соотношение значимости исследуемых переменных методик А.Н. Лутошкина и В.В. Пантелеевой, Т.П. Кнышевой для дискриминантной функции

Дискриминантные переменные	Функция	
	1	2
Уровень психологического климата	0,034	-0,044
Эмоциональная готовность	0,103	0,062
Мотивационная готовность	-0,069	-0,015
Когнитивная готовность	0,022	-0,049
Личностная (инструментальная) готовность	-0,033	0,042
Организационная готовность (Константа)	0,015 -6,465	-0,047 -6,648

Дискриминантная модель имеет следующий вид:

$X_1 = -6,465 + \text{Уровень психологического климата} \times 0,034 + \text{Эмоциональная готовность} \times 0,103 + \text{Мотивационная готовность} \times (-0,069) + \text{Когнитивная готовность} \times 0,022 + \text{Личностная (инструментальная) готовность} \times (-0,033) + \text{Организационная готовность} \times 0,015.$

$X_2 = -6,648 + \text{Уровень психологического климата} \times (-0,044) + \text{Эмоциональная готовность} \times 0,062 + \text{Мотивационная готовность} \times (-0,015) + \text{Когнитивная готовность} \times (-0,049) + \text{Личностная (инструментальная) готовность} \times 0,042 + \text{Организационная готовность} \times (-0,047).$

Дискриминантный анализ позволил выявить различные уровни инновационной готовности педагогических коллективов вузов, поскольку центры групп расположены на отдаленном расстоянии друг от друга в разных координатных плоскостях (рис. 3).

Высокий уровень инновационной готовности выявлен у педагогических коллективов вузов «А», «Б», «В», «З», «И». Нормальный уровень инновационной готовности определяется у педагогических коллективов вузов «Е», «Ж». Оптимальный уровень инновационной готовности выявлен у педагогических коллективов вузов «Г», «Д».

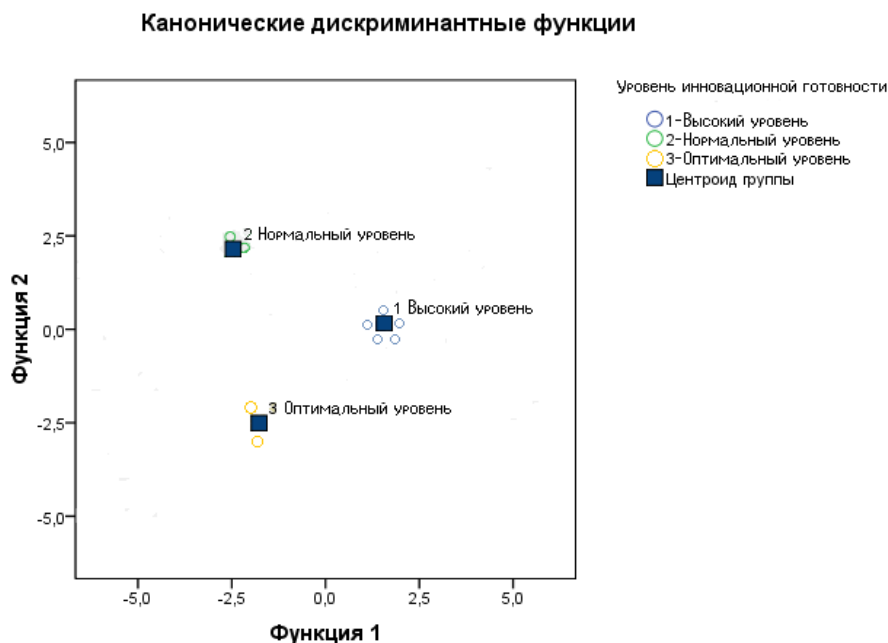


Рис. 3. Графическое расположение центроидов

Принадлежность исследуемых групп к соответствующим уровням инновационной готовности сгруппирована на 100%-ом уровне (табл. 2).

Таблица 2

Классификация исследуемых групп по уровню инновационной готовности^а

Исходные Частота	Иновационная готовность	Предсказанная принадлежность к группе			Итого
		Высокий уровень	Нормальный уровень	Оптимальный уровень	
5	Высокий уровень	5	0	0	5
	Нормальный уровень	0	2	0	2
	Оптимальный уровень	0	0	2	2
%	Высокий уровень	100	0	0	100
	Нормальный уровень	0	100	0	100
	Оптимальный уровень	0	0	100	100

а. 100,0% исходных сгруппированных наблюдений классифицировано правильно.

Каждая из выделенных групп (высокий, нормальный, оптимальный уровень инновационной готовности) характеризуется совокупностью показателей. Так, повышение

уровня психологического климата, выраженность показателя эмоциональной готовности (что, безусловно, определяет преобладание позитивного настроения на инновационную педагогическую деятельность и обеспечивает ее продуктивность) отмечается в группе с высоким уровнем инновационной готовности педагогических коллективов. Незначительное снижение уровня психологического климата, эмоциональной, когнитивной, организационной готовности наблюдается в педагогических коллективах нормального уровня инновационной готовности. Для группы с оптимальным уровнем инновационной готовности характерны относительно низкий уровень показателя эмоциональной готовности, который определяется преобладающим и имеет приоритетную тенденцию к развитию инновационной готовности во всех исследуемых группах.

Коэффициенты классифицирующей функции позволили на основе исследуемых переменных построить модели для каждой группы.

Группа с высоким уровнем инновационной готовности = $-176,226 + \text{Уровень психологического климата} \times (-0,296) + \text{Эмоциональная готовность} \times 0,630 + \text{Мотивационная готовность} \times 0,092 + \text{Когнитивная готовность} \times 0,367 + \text{Личностная (инструментальная) готовность} \times (-0,220) + \text{Организационная готовность} \times (-0,488)$.

Группа с нормальным уровнем инновационной готовности = $-168,445 + \text{Уровень психологического климата} \times (-0,522) + \text{Эмоциональная готовность} \times 0,339 + \text{Мотивационная готовность} \times 0,343 + \text{Когнитивная готовность} \times 0,179 + \text{Личностная (инструментальная) готовность} \times (-0,005) + \text{Организационная готовность} \times (-0,643)$.

Группа с оптимальным уровнем инновационной готовности = $-141,322 + \text{Уровень психологического климата} \times (-0,293) + \text{Эмоциональная готовность} \times 0,122 + \text{Мотивационная готовность} \times 0,363 + \text{Когнитивная готовность} \times 0,424 + \text{Личностная (инструментальная) готовность} \times (-0,222) + \text{Организационная готовность} \times (-0,413)$.

В ходе исследования выявлены наличие корреляционных связей между показателями инновационной готовности и социально-психологическим климатом педагогических коллективов вузов (число испытуемых составило 2036 человек).

Корреляционный анализ по методу Спирмена выявил прямые связи между социально-психологическим климатом и мотивационной готовностью ($r_s=0,405$ при $p \leq 0,01$), когнитивной готовностью ($r_s=0,518$ при $p \leq 0,01$), личностной (инструментальной) готовностью ($r_s=0,368$ при $p \leq 0,01$), организационной готовностью к инновациям ($r_s=0,381$ при $p \leq 0,01$).

При рассмотрении корреляционной матрицы выявлены взаимозависимые положительные связи между компонентами инновационной готовности при $p \leq 0,01$ (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционная матрица компонентов инновационной готовности и творческого потенциала

	Эмоциональная готовность	Мотивационная готовность	Когнитивная готовность	Личностная (инструментальная) готовность	Организационная готовность
Эмоциональная готовность	1	0,754**	0,791**	0,780**	0,838**
Мотивационная готовность	0,754**	1	0,756**	0,869**	0,823**
Когнитивная готовность	0,791**	0,756**	1	0,803**	0,840**

Личностная (инструментальная) готовность	0,780**	0,869**	0,803**	1	0,870**
Организационная готовность	0,838**	0,823**	0,840**	0,870**	1
Уровень творческого потенциала личности	0,444**	0,442**	0,431**	0,407**	0,435**

Условные обозначения: ** – корреляция определена на уровне достоверности $p \leq 0,01$

Выводы

Результаты проведенного исследования позволили выявить благоприятный социально-психологический климат в педагогических коллективах представленных вузов, что создает условие для развития инновационной активности, самооценки собственной деятельности, потребности к новизне. Безусловно, благоприятный социально-психологический климат характеризуется атмосферой научной среды, сотрудничества, совместного творческого поиска и взаимодействия, удовлетворенностью собственным трудом, что влияет на психологическую готовность преподавателей к внедрению новшеств.

Оценка эмоциональной, мотивационной, когнитивной, личностной (инструментальной), организационной готовности позволила определить инновационную готовность исследуемых педагогических коллективов на уровне среднего и высокого значения.

Результаты эмпирического исследования позволили выявить высокий и средний (нормальный, оптимальный) уровни инновационной готовности. Данные корреляционного анализа позволили выявить взаимосвязь социально-психологического климата и показателей инновационной готовности, а также связи между показателями инновационной готовности. Результаты дискриминантного анализа позволили построить дискриминантные модели (дискриминантные функции), с помощью которых исследуемые коллективы разделены с большей вероятностью по уровню (высокий, нормальный, оптимальный) инновационной готовности.

Результаты проведенного исследования имеют как научное, так и прикладное значение. Практическая значимость заключается в целенаправленном использовании результатов исследования в процессе психологического сопровождения инновационной педагогической деятельности вузов, разработки различных инновационных программ внедрения новшеств, психологической модели руководства инновационными процессами в вузах.

Литература

1. Авакян И.Б. Оценка готовности преподавателя высшей школы к применению инновационных технологий // Вестник Пермского университета. 2018. № 1. С. 63–78. DOI:10.17072/2078-7898/2018-1-63-78
2. Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128–142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311
3. Барба М.Ф., Рыбаченко А.Б., Карпова М.Г. Психологическое сопровождение внедрения инновационной деятельности в образовательной сфере [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. 2017. № 3. С. 1–3. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/61/2347/> (дата обращения: 08.10.2018).

4. Виноградова Г.А. Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография. Т.: Изд-во ТГУ, 2010. 100 с.
5. Данилов Д.Л. Путевая модель разработки эмпирического инструментария субъективных показателей готовности преподавателей вуза к осуществлению инновационной деятельности // Материалы XI Международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе» (г. Екатеринбург, 18-20 февраля 2014 г.). Екатеринбург: НОТВ, 2014. С. 518–527.
6. Караева Д.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности преподавателя вуза // Образование. Наука. Инновации. 2013. № 6 (32). С. 205–210.
7. Князев В.Н. Социально-психологические проблемы в инновационной деятельности современного российского вуза // Вестник университета. 2017. № 6. С. 147–155.
8. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 43–57. DOI:10.17759/psyedu.2019110205
9. Кулагина И.Ю., Анасова Е.В. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 12–23. DOI:10.17759/chp.2018140202
10. Миняров В.М., Эстерле А.Е. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. № 14 (2). С. 26–37. DOI:10.22363/2313-1683-2017-14-1-26-37
11. Пантелеева В.В., Кнышева Т.П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. 2016. № 3. С. 81–86.
12. Прохорова М.П., Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя Вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 1. С. 26.
13. Elrehail H., Emeagwali O.E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing // Telematics and Informatics. 2018. Vol. 35. P. 55–67. DOI: 10.1016/j.tele.2017.09.018
14. Khatr R., Henderson C., Cole R., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM // International Journal of STEM Education. 2017. Vol. 4 (1). 2. P. 1–10. DOI:10.1186/s40594-017-0056-5
15. Koeslag-Kreunen M.G.M., Van der Klink Marcel R., Van den Bossche Piet, Gijsselaers Wim H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams // Higher Education. 2018. Vol. 75. P. 191–207. DOI:10.1007/s10734-017-0126-0
16. López M.A.R. Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 1505–1512. DOI:10.1016/j.sbspro.2017.02.237
17. Stupnisky R.H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 53. P. 15–26. DOI:10.1016/j.cedpsych.2018.01.004
18. Sutanto E.M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // Asia Pacific Management Review. 2017. Vol. 22. P. 128–135. DOI: 10.1016/j.apmrv.2016.11.002

19. Walder A.M. Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning // *Studies in Educational Evaluation*. 2017. Vol. 54. P. 71–82. DOI:10.1016/j.stueduc.2016.11.001
20. Wang P., Hao Y. What Role Does Error Orientation Play in the Relationship Between Error Management Climate and Innovative Behavior? 2 International Conference on Education, Management and Systems Engineering (EMSE 2017). 2017. P. 265–271. DOI:10.12783/dtssehs/emse2017/12780
21. Weitze C.L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // *Journal of Education for Teaching*. 2017. Vol. 43 (3). P. 361–373. DOI:10.1080/02607476.2017.1319511
22. Wu X., Yu Y. Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities // *Proceedings of the 7 th international conference on education, management, information and computer science (icemc 2017)*. 2017. Vol. 73. P. 281–285. doi: 10.2991/icemc-17.2017.55

References

1. Avakyan I.B. Otsenka gotovnosti prepodavatelya vysshei shkoly k primeneniyu innovatsionnykh tekhnologii [Assessment of the readiness of the teacher of higher education to apply innovative technologies]. *Vestnik Permskogo universiteta*, 2018, no. 1, pp. 63–78. DOI:10.17072/2078-7898/2018-1-63-78. (In Russ.).
2. Afanasiev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N. Higher Education Teacher Readiness for Inclusive Education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 128–142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311. (In Russ.).
3. Barba M.F., Rybachenko A.B., Karpova M.G. Psikhologicheskoe soprovozhdenie vnedreniya innovatsionnoi deyatel'nosti v obrazovatel'noi sfere [Elektronnyi resurs] [Psychological support of innovation activity in the educational sphere]. *Obrazovanie i vospitanie*, 2017, no. 3, pp. 1–3. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/61/2347/> (Accessed 08.10.2018). (In Russ.).
4. Vinogradova G.A. Klimat v pedagogicheskom kollektive i sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti pedagoga: monografiya [The climate in the pedagogical collective and the subjective well-being of the teacher's personality: monograph]. Tol'yatti: TGU, 2010. 100 p.
5. Danilov D.L. Putevaya model' razrabotki empiricheskogo instrumentariya sub"ektivnykh pokazatelei gotovnosti prepodavatelei vuza k osushchestvleniyu innovatsionnoi deyatel'nosti [Track model of the development of empirical tools of subjective indicators of the readiness of university teachers for the implementation of innovative activity]. *Materialy eleven Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii «Novye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze»* (g. Ekaterinburg, 18-20 fevralya 2014 g.) [Materials of the eleven International Scientific and Methodical Conference "New Educational Technologies in the University"]. Ekaterinburg: NOTV, 2014, pp. 518–527. URL: <http://hdl.handle.net/10995/24786>. (In Russ.).
6. Karaeva D.N. Psikhologicheskie aspekty innovatsionnoi deyatel'nosti prepodavatelya vuza [Psychological Aspects of Innovation Activity of the University Teacher]. *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii*, 2013, no. 6 (32), pp. 205–210.
7. Knyazev V.N. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy v innovatsionnoi deyatel'nosti sovremennogo rossiiskogo vuza [Socio-psychological problems in the innovation activity of a modern Russian university]. *Vestnik universiteta*, 2017, no. 6, pp. 147–155.
8. Krushelnitskaya O.I., Polevaya M.V., Tret'yakova A.N. Motivation to Higher Education and its Structure [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-*

Educational Studies, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 43–57 DOI:10.17759/psyedu.2019110205. (In Russ.).

9. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Razvitie lichnosti pri obuchenii v vuze (sravnitel'noe issledovanie) [Person's development in training in higher education (comparative study)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12–23. DOI:10.17759/chp.2018140202. (In Russ.).
10. Miniyarov V.M., Esterle A.E. Faktory professional'nogo samorazvitiya pedagoga-psikhologa v khode professional'noi deyatel'nosti [Factors of professional self-development of the teacher-psychologist in the course of professional activity]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2017, no. 14 (2), pp. 26–37. DOI:10.22363/2313-1683-2017-14-1-26-37. (In Russ.).
11. Panteleeva V.V., Knysheva T.P. Oprosnik innovatsionnoi gotovnosti personala [Inventory of innovative staff readiness]. *Akmeologiya [Akmeologiya]*, 2016, no. 3, pp. 81–86. (In Russ.).
12. Prokhorova M.P., Semchenko A.A. Innovatsionnaya deyatel'nost' prepodavatelya Vuza kak faktor kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya [Innovative activity of the teacher of the University as a factor in the quality of pedagogical education]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2016, no. 1, pp. 26.
13. Elrehail H., Emeagwali O.E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing [The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing]. *Telematics and Informatics*, 2018. Vol. 35, pp. 55–67. DOI: 10.1016/j.tele.2017.09.018
14. Khatri R., Henderson C., Cole R., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM [Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM]. *International Journal of STEM Education*, 2017. Vol. 4, no. 1, 2, pp. 1–10. DOI:10.1186/s40594-017-0056-5
15. Koeslag-Kreunen M.G.M., Van der Klink Marcel R., Van den Bossche Piet, Gijsselaers Wim H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams [Leadership for team learning: the case of university teacher teams]. *Higher Education*, 2018. Vol. 75, pp. 191–207. DOI:10.1007/s10734-017-0126-0
16. López M.A.R. Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation [Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2017. Vol. 237, pp. 1505–1512. DOI:10.1016/j.sbspro.2017.02.237
17. Stupnisky R.H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types [Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types]. *Contemporary Educational Psychology*, 2018. Vol. 53, pp. 15–26. DOI:10.1016/j.cedpsych.2018.01.004
18. Sutanto E.M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia [The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia]. *Asia Pacific Management Review*, 2017. Vol. 22, pp. 128–135. DOI: 10.1016/j.apmr.2016.11.002
19. Walder A.M. Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning [Pedagogical Innovation in Canadian higher education:

- Professors' perspectives on its effects on teaching and learning]. *Studies in Educational Evaluation*, 2017. Vol. 54, pp. 71–82. DOI:10.1016/j.stueduc.2016.11.001
20. Wang P., Hao Y. What Role Does Error Orientation Play in the Relationship Between Error Management Climate and Innovative Behavior? [What Role Does Error Orientation Play in the Relationship Between Error Management Climate and Innovative Behavior]. *Second International Conference on Education, Management and Systems Engineering*, 2017, pp. 265–271. DOI:10.12783/dtssehs/emse2017/12780
21. Weitze C.L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams [Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams]. *Journal of Education for Teaching*, 2017. Vol. 43, no. 3, pp. 361–373. DOI:10.1080/02607476.2017.1319511
22. Wu X., Yu Y. Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities [Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities]. *Proceedings of the Seventh international conference on education, management, information and computer science*, 2017. Vol. 73, pp. 281–285. DOI:10.2991/icemc-17.2017.55

Информация об авторах

Авакян Инна Борисовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Сызрань, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-8323>, e-mail: avakjaninna@rambler.ru

Виноградова Галина Александровна, доктор психологических наук, профессор, кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология», Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9647-2859>, e-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Information about the authors

Inna B. Avakyan, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military Training and Scientific Center of the Air Force “Air Force Academy named after prof. NOT. Zhukovsky and Yu.A. Gagarina”, Syzran, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-8323>, e-mail: avakjaninna@rambler.ru

Galina A. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor, Department of Preschool Pedagogy, Applied Psychology, Togliatti State University, Togliatti, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9647-2859>, e-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Получена 26.09.2018
Принята в печать 24.03.2020

Received 26.09.2018
Accepted 24.03.2020

Опыт реализации модульного принципа в подготовке учителей начальных классов

Будникова С.П.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4942-175X>, e-mail: svpbu@yandex.ru

В статье представлены итоги участия ТГПУ им. Л.Н. Толстого во втором и третьем этапах апробации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования бакалавриат по направлению: 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили подготовки: Начальное образование, Иностранный язык; Начальное образование, Информатика. Данный проект был реализован на основе заключенного с МГППУ договора о сетевом взаимодействии. В апробации приняли участие студенты 4 и 5 курсов. Проанализированы содержание, ход реализации и основные результаты, которые были достигнуты студентами в процессе апробации и становления их профессиональной субъектности. Рассмотрены также итоги пилотной апробации инструментария независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций студентов. Классифицированы трудности, которые были обнаружены в процессе прохождения практики. Апробация проекта проводилась в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, начальное образование, субъектность будущих педагогов, апробация.

Для цитаты: Будникова С.П. Опыт реализации модульного принципа в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 31–43. DOI:10.17759/psyedu.2020120103

Experience of the Implementation of the Modular Principle in the Training of Primary School Teachers

Svetlana P. Budnikova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4942-175X>, e-mail: svpbu@yandex.ru

The article presents the results of participation of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University in the second and third stages of approbation of the basic professional educational program in terms of education bachelor degree with the direction: 44.03.05 "Pedagogical education (with two profiles of preparation)", profiles of preparation: Primary education, Foreign language; Primary education, Informatics. This project was implemented on the basis of an agreement on network interaction concluded with MSUPE. Approbation was attended by students 4 and 5 courses. The content, the course of implementation and the main results that were achieved by the students in the course of approbation and the formation of their

professional subjectness were analyzed. The results of the pilot approbation of the toolkit of independent evaluation of the formation of the general professional competencies of students are also considered. The difficulties that were discovered during the practice process were classified. The project was tested within the framework of the Federal target program of education development for 2016–2020.

Keywords: modernization of pedagogical education, primary education, subjectivity of future teachers, approbation.

For citation: Budnikova S.P. Experience of the Implementation of the Modular Principle in the Training of Primary School Teachers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, p. 31–43. DOI:10.17759/psyedu.2020120103. (In Russ.)

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [12], а также профессионального стандарта педагога [13] влечет за собой необходимость изменения технологии подготовки будущих учителей. В 2017 году ТГПУ им. Л.Н. Толстого принял участие во втором и третьем этапах реализации проекта «Шифр: 2016 – 01.01-050-015-Ф-77.009 Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН “Образование и педагогические науки” (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль “Педагог начального общего образования”)), проводимого в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. От нашего университета участвовали студенты 4 и 5 годов обучения по УГСН: 44.00.00 «Образование и педагогические науки», направление: 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», уровень образования: бакалавриат, профили подготовки: Начальное образование, Иностранный язык; Начальное образование, Информатика.

Специфика направлений подготовки нашего университета, такая как наличие двух профилей подготовки на большинстве педагогических направлений подготовки, потребовала серьезной предварительной организационной работы. На основании заключенного договора о сетевом взаимодействии между образовательными организациями высшего образования МГППУ и ТГПУ им. Л.Н. Толстого № 384/0010 наш университет приступил к апробации второго этапа в части учебного модуля «11.1 Психолого-педагогические основы современного начального общего образования. Основы предметного обучения. Математика. Родной русский язык» (далее — модуль 11.1), дисциплин «Технологии начального языкового образования», «Технологии начального математического образования», производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Эффективность модульной организации образовательного процесса в развитии профессиональной компетенции студентов представлена в ряде научных работ [3; 6; 14; 15].

Второй этап апробации реализовывался через организацию обучения студентов по модулю 11.1, дисциплин «Технологии начального языкового образования», «Технологии начального математического образования». Содержание указанных дисциплин отражает современные тенденции в планировании и организации образовательного процесса, соответствует ключевым положениям и требованиям ФГОС НОО [1]. К положительным сторонам дисциплины «Технологии начального языкового образования» можно отнести ее практико-ориентированный характер, подкрепленный достаточным количеством

практических занятий (40 ч). Освоение дисциплины позволяет закрыть существующие в современном профессиональном образовании лакуны, связанные с формированием компетентного педагога. Это достигается благодаря овладению студентами информационно-коммуникационными и игровыми методами в их единстве, обучению применению мультимедийных презентаций с целью повышения эффективности урока русского языка в начальных классах, а также освоению технологии проектов как практического воплощения исследовательской деятельности на уроках.

По результатам проведения апробации целесообразным и удачным, на наш взгляд, является параллельное изучение дисциплин «Технологии начального языкового образования» и «Теория начального языкового образования» в одном семестре. Однако некоторые аспекты содержания дисциплины необходимо уточнить. «Теория начального языкового образования» объединяет в себе три раздела, один из которых — Теоретические основы формирования лингвистических знаний в начальной школе — характеризуется значительным объемом важнейших методических аспектов изучения лингвистической теории. Возможно, стоит увеличить количество часов, запланированных на теоретическую подготовку студентов по этой теме, так как предложенные в фонде оценочных средств типовые тестовые задания для проведения промежуточной аттестации обучающихся по апробируемому модулю предполагают проверку более широкого круга знаний, чем заявлено в содержании данной дисциплины.

Содержание фонда оценочных средств предполагает комплексную проверку знаний и умений, формируемых в процессе изучения рассматриваемого модуля. Способы проверки, предлагаемые разработчиками, достаточно разнообразны: тесты, комплект заданий для проектных работ, вопросы для проведения опроса. Хотелось бы отметить подробность и ясность описания системы оценивания проектных заданий, комплексность подхода: итоговые баллы складываются из оценки как самого проекта, так и его защиты. Критерии описаны достаточно четко и лаконично.

Анализ содержания модуля 11.1 показал, что авторы совершенно справедливо в единстве изучают основы предметной подготовки и технологии обучения младших школьников. Это подтверждается тем, что в модуль включены дисциплины «Теория начального языкового образования» и «Технологии начального языкового образования», «Теория начального математического образования» и «Технологии начального математического образования», а также «Практикум по сценированию уроков на электронном симуляторе». В рамках дисциплины «Технологии начального математического образования» рассматривается большой набор современных педагогических технологий, направленных на развитие личности младшего школьника. Предлагаемое содержание дисциплин модуля отражает концепцию системно-деятельностного подхода, современные тенденции в планировании и организации образовательного процесса в начальной школе, соответствует ключевым положениям и требованиям ФГОС НОО [1]. Современный учитель — это, прежде всего, человек, обладающий системой теоретических знаний в области преподаваемого предмета, а затем уже владеющий методами, технологиями и приемами обучения детей младшего школьного возраста с учетом психологических, возрастных особенностей. Для учителя начальных классов этот набор теоретических математических знаний имеет свою специфику и не изучается на предыдущих ступенях подготовки. Поэтому, если студент не узнает об этом в период обучения в вузе, то эти знания у него будут отсутствовать, что станет серьезным препятствием в формировании качественного пространства обучения. Но в то же время выделение на методическую составляющую математической подготовки студентов

всего одной темы считаем недостаточным, полагая, что математика является одним из самых сложных школьных предметов, и в начальной школе на ее изучение отводится 540 часов.

Одним из важнейших требований к подготовке будущих учителей является усиление практической направленности обучения [1; 2; 4; 5; 7; 11]. Практико-ориентированный характер содержания дисциплин модуля подтверждается наличием практикума и практики, а также большим количеством часов, выделенных для практических занятий. Составной частью второго этапа апробации стала практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Для реализации проекта ТГПУ им. Л.Н. Толстого были привлечены образовательные организации Тульской области, реализующие программы общего образования, в которых 48 студентов 4 курса проходили практику с 6 февраля по 5 марта 2017 года по специальной программе. Подбор образовательных организаций для реализации проекта был осуществлен в рамках договоров о сотрудничестве с образовательными организациями г. Тулы. В этот перечень вошли школы-победители Национального проекта «Образование», их отбор производился в соответствии с максимально высокими показателями в рейтинге школ Тульской области, среди выбранных есть школы, вошедшие в федеральный перечень «Топ-500». Руководство практикой со стороны университета осуществляли преподаватели кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования, из которых 3 доктора педагогических наук, профессора, 3 кандидата педагогических наук, доцента, 2 — старшие преподаватели. От образовательных организаций в качестве руководителей были определены заместители директора по начальной школе, учителя-победители Национального проекта «Образование», учителя высшей и первой квалификационных категорий. Так, в апробации принял участие МБОУ «Центр образования-гимназия № 11». Эта школа некогда была площадкой для реализации эксперимента, проводимого еще коллективом В.В. Давыдова, по апробации технологии развивающего обучения, поэтому с энтузиазмом откликнулась на предложение о совместной работе.

Все участники проекта выразили максимальную заинтересованность. Был проявлен значительный интерес к инновационным формам обучения, реализуемым в ходе апробации. Сотрудники школ оставили положительные отзывы о ходе практики и студентах. Был отмечен достаточно высокий уровень их теоретической подготовки, владение методами и технологиями обучения и воспитания, ответственное отношение к проведению уроков и воспитательных мероприятий, знание психологических аспектов детского возраста учащихся начальной школы, творческий подход.

В целом результаты практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности второго этапа позволяют сделать выводы о том, что при подготовке и проведении уроков студенты хорошо понимали основные составляющие системно-деятельностного подхода, продемонстрировали готовность самостоятельно определять и формулировать профессиональные педагогические задачи, осуществлять подбор содержания уроков и воспитательных мероприятий с учетом особенностей и интересов детей и классного коллектива, осуществлять, хотя и не всегда в полном объеме, межпредметные связи, аргументированно выбирать методы обучения и воспитания, конструировать педагогическое взаимодействие на уроках и во внеурочной деятельности, использовать современные образовательные технологии.

Можно отметить, что именно на практике в процессе включенности в учебно-профессиональную деятельность и общность студенты активно формировали свою профессиональную педагогическую субъектность, становление которой требует построения

деятельности, ее рефлексии, приобщения к профессиональной общности. Возможность рассмотреть свою работу со стороны, оценить труд коллег позволяет более гармонично и осмысленно выстраивать будущую профессиональную и образовательную траекторию.

Особое внимание в ходе практики методисты уделяли заданиям, предполагающим осуществление студентами-практикантами анализа и рефлексии. Следует отметить, что наиболее удачно четверокурсники справились с заданиями, предполагающими разбор деятельности учителя и учащихся по предложенной в рамках апробации схеме. Судить других, особенно критически отмечая промахи, для них оказалось гораздо проще, чем увидеть их сильные стороны или собственные проблемы. При этом наибольшие трудности возникали при выборе критериев, выделении предмета, формулировании результатов оценивания, сложно было соотносить теоретическое знание о «должном» и фактически наблюдаемый процесс в силу того, что эталонный образ «урока» еще не сложился даже в самом общем варианте. Чаще всего оценки студентов сводились к эмоциональным и неаргументированным «понравилось–не понравилось». Практически все обращались к собственному школьному опыту, определяясь с критериями анализа. Наставникам приходилось постоянно и методично приучать строить доказательную базу, объяснять свои выводы, находить ошибки в рассуждениях с целью подготовки студентов к проектированию уроков с учетом выявленных проблем и недочетов.

Анализировать и оценивать качество своей работы студентам было сложно. Они часто не замечали очевидные методические погрешности, например, не могли верно рассчитать время, сообразуясь с логикой учебного материала, в результате сбивались с ритма и не укладывались в урок; не всегда верно использовали наглядный и иллюстративный материал; забывали про межпредметные связи. Но постепенно учились этому. Как отмечала Дарья К.: *«Эта практика стала для меня первым опытом работы с детьми в школе. Оказалось, что очень трудно мне удерживать детей, чтобы им было интересно. Приходилось постоянно придумывать разные задания — индивидуальные на карточках или повышенной трудности для отличников и т.д. Иногда я не успевала на уроке»*. Но студенты были достаточно единодушны, указывая на бесценное значение получаемого профессионального опыта. Часть студентов отметили, что их заинтересовала возможность через осуществляемую ими на практике деятельность проектировать образовательные результаты у школьников. Однако серьезные дискуссии вызывал вопрос о содержании результатов. Как оказалось, далеко не все студенты осознают меру ответственности педагога за последствия влияния на личность ребенка. Кроме того, проблема постановки конкретных педагогических целей также показала свою крайнюю актуальность. Практически все согласились с пониманием особой миссии педагога, далеко выходящей за рамки деятельности по передаче знаний в рамках конкретного учебного предмета.

Некоторые указывали на то, что после своего педагогического дебюта «другими глазами» увидели работу школьных учителей, по-другому стали относиться к своему образованию. Дарья П.: *«Конечно, только практика дала возможность почувствовать работу учителя. Столько всего нужно знать и успевать. Когда ты сам в положении учителя, то осознаешь, как это трудно»*. Кристина Н.: *«Мне сначала было страшно, постоянно казалось, что ошибусь. Не понимаю, как можно одновременно следить за собой и за целым классом. Но вижу, что учителя успевают как-то. Еще родители все разные, кто-то хорошо контролирует домашнюю работу детей, а кто-то, видимо, вообще забывает. А как их воспитывать?»*. В работе с практикантами необходимо было постоянно обращаться к

смыслам и целям педагогической работы, обращать внимание на требования профессиональной этики.

В ходе практики поддерживалась активность студентов в организации внеурочной деятельности как одной из составляющих целостного образовательного процесса. Анастасия О.: *«В моем классе было 2 очень активных мальчика, которые баловались и отвлекали других ребят. Несмотря на то, что они далеко сидели друг от друга, все равно умудрялись затеять игры. Много времени уходило на то, чтобы их успокоить. В отличие от учительских, мои замечания они не воспринимали. Но с педагогом мы решили их вовлечь в подготовку праздника к 23 февраля. Это помогло с ними ближе познакомиться и наладить контакт, а потом и на уроке они стали более-менее слушаться»*. Многие из них продолжили начатую учителем работу кружков. Кроме того, некоторые студенты организовывали дополнительные занятия по предметам, которые носили и консультационно-обучающий, и развивающий характер. К наиболее интересным для учащихся и студентов формам внеурочной работы следует отнести предметные конкурсы и мини-олимпиады.

По мнению кураторов, проблемы, с которыми столкнулись студенты во время практики, в основном сводились к следующему: трудности организационного, методического и психологического характера. Студенты затруднялись в нахождении оптимальных по преподаваемым темам межпредметных связей, а также в достижении метапредметных результатов. В качестве проблемы можно обозначить, что реализация системно-деятельностного подхода зачастую соскальзывала в традиционные формы обучения. По нашему мнению, это связано с инерцией и трудностями в формировании навыков к организации системно-деятельностного подхода. Сложности студенты испытывали при разработке технологических карт уроков: соотношении цели урока и его содержания, методов реализации и организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся.

В целом студенты, принимавшие участие в апробации, положительно оценили организацию и прохождение практики. Большинство указали, что укрепились во мнении о правильности своего профессионального выбора. Отметили, что получили важный опыт самооценки своих знаний и умений в области профессиональной деятельности, что обнаружили личные специфические области затруднений. Дефицит опыта общения со школьниками, их родителями, учителями сказался и на решении вопросов, связанных с дисциплиной на уроке, организацией самостоятельной работы учащихся, решении конфликтных ситуаций. Сложности у студентов возникали в ходе применения современных педагогических средств обучения — интерактивной доски, обучающих планшетов. При использовании традиционных форм наглядности или оборудования практиканты успешно определяли место их применения на уроке, в основном выдерживали требование достаточности и эффективности. По итогам второго этапа апробации студенты хорошо справились с аттестацией по реализуемому модулю.

В рамках комплексного проекта по модернизации педагогического образования в период с 26 по 30 июня 2017 года была проведена пилотная апробация инструментария независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций (далее — ОПК) обучающихся по образовательным программам в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» (далее — независимая оценка) по уровням образования бакалавриат, магистратура, аспирантура. Общие итоги независимой оценки представлены в научной литературе [8; 9; 10].

Независимый характер проводимой оценки предполагал ее проведение по единым контрольно-измерительным материалам, разработанным группой экспертов, не

принимавших непосредственное участие в апробации образовательных программ в вузах-участниках комплексного проекта. Содержание независимой оценки направлено на проверку сформированности ОПК обучающихся *экспериментальных* групп, которые принимали участие в апробации образовательных программ, разработанных в рамках комплексного проекта по модернизации педагогического образования. Процедура независимой оценки также предполагала проверку сформированности ОПК обучающихся контрольных групп. Апробация независимой оценки профессиональных компетенций осуществлялась в специально разработанной для этого информационной системе, дистанционный доступ к которой был предоставлен нашим студентам. Информационная система размещена по ссылке: <http://оценка-компетенций.рф>. Оценка предусматривала использование форматов тестирования и решения кейсов, направленных на проверку сформированности общепрофессиональных компетенций в части знаний (тест) и умений (кейс) в соответствии с паспортами общепрофессиональных компетенций (УГСН «Образование и педагогические науки»), разработанных в рамках проекта и определяющих связь общепрофессиональных компетенций и трудовых действий профессиональных стандартов (педагога и педагога-психолога). В целях проверки сформированности одной общепрофессиональной компетенции использовались:

- тест, состоящий из 20 заданий с выбором одного варианта ответа, длительностью 30 минут. На решение каждого тестового задания отводилось 1,5 минуты;
- два структурированных кейсовых задания с выбором одного правильного ответа или произвольного числа ответов длительностью 15 минут каждый [10, с. 67-68].

На данном, третьем этапе работа была продолжена с теми же 48 студентами, но уже перешедшими на 5 курс обучения по УГСН: 44.00.00 «Образование и педагогические науки», направление: 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», уровень образования: бакалавриат, профили подготовки: Начальное образование, Иностранный язык; Начальное образование, Информатика, принимавшими участие во втором этапе апробации. Эта экспериментальная работа проводилась как часть общего экспериментального исследования, проводимого МГППУ, на основании договора о сетевом взаимодействии № 384/0010, заключенного между образовательными организациями высшего образования МГППУ и ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Проверяемые общепрофессиональные компетенции (ОПК):

ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

ОПК-4. Способен осуществлять контроль и оценку формирования образовательных результатов обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

ОПК-в. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

Студенты ТГПУ им. Л.Н. Толстого показали хорошие результаты, так, по ОПК-1 — 69%, ОПК-4 — 56%, ОПК-в — 87% (выше среднего в экспериментальных группах). Результаты представлены на рисунке.

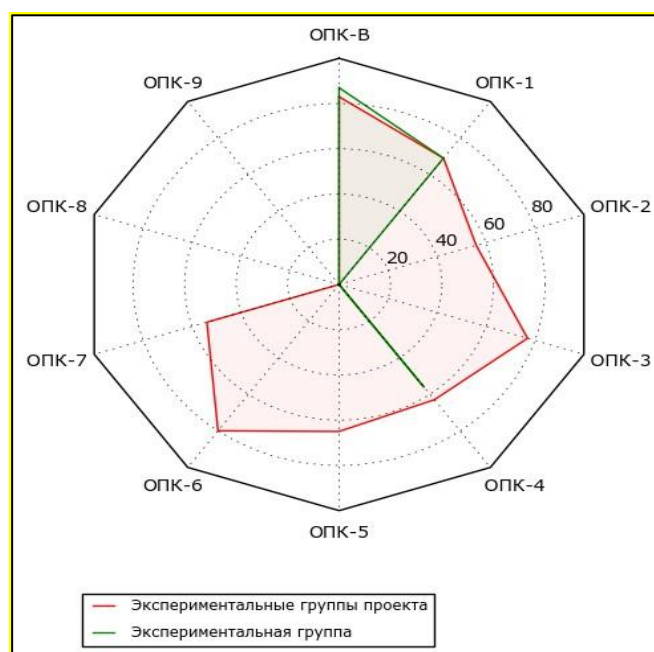


Рис. Результаты независимой оценки общепрофессиональных компетенций (ОПК) обучающихся вуза Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого по профилю «Педагог начального общего образования» по уровню образования бакалавриат

Третий этап апробации основной профессиональной образовательной программы, в котором принял участие ТГПУ им. Л.Н. Толстого, проводился в отношении модуля 5 «Нормативные основы профессиональной деятельности» (далее — модуль 5), который реализовывался посредством дисциплины «Право в сфере образования», а также производственной педагогической практики, завершился 28 сентября 2017 года. В рамках анализа результатов второго этапа апробации было обнаружено, что характер и качество знаний правового характера у студентов не всегда соответствуют требуемым. Студенты не всегда могли компетентно дать анализ ситуации с точки зрения владения нормативно-правовыми компетенциями, на недостаточном уровне обладали знаниями основных нормативно-правовых актов международного и российского законодательства в сфере образования. Имели фрагментированное представление о спектре своих обязанностей и прав. Таким образом, предложенный модуль 5 очень логично встраивается в совершенствование работы в указанном направлении, позволяя преодолеть правовые пробелы у будущих педагогов. Работа была продолжена с 48 студентами, принимавшими участие во втором этапе апробации.

В ходе изучения дисциплин модуля студенты продолжили интенсивно знакомиться с нормативными документами в области образования. Соблюдение основных положений ФГОС НОО и других нормативных документов контролировалось при проверке выполнения индивидуальных заданий, при ответах студентов на практических занятиях. Большое внимание уделялось способам организации образовательного процесса, направленного на достижение поставленных целей и задач. Студенты учились подбирать задания под запланированные образовательные результаты и обосновывать свой выбор, обращались к опыту, полученному в ходе педагогической практики. Разработка студентами фрагмента урока с отражением целей и задач урока и выделением предметных, метапредметных и

личностных образовательных результатов позволяет оценить профессиональную готовность обучающихся к выполнению одной из функций учителя — обучения. Анализ студенческих работ свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности когнитивной части профессиональной компетентности. Все студенты справились с правильной формулировкой цели урока в контексте общих образовательных целей для детей соответствующих возрастных категорий. Большинство из них сформулировали цель на языке наблюдаемых действий, что отражает концепцию системно-деятельностного подхода.

В результате реализации третьего этапа апробации модуль 5 показал хорошую сбалансированность содержательной части, практико-ориентированный характер которой позволяет сформировать у будущего педагога умения и навыки правовой компетентности.

Однако хотелось бы высказать ряд пожеланий по совершенствованию теоретической и методической составляющих нормативно-правовой подготовки учителя начальных классов в рамках проекта модернизации педагогического образования. Для проверки знаний и умений в области профессиональной этики можно предложить именно педагогическую ситуацию, которую необходимо решить студенту. Полагаем, что задачи, которые ставятся на предложенной к апробации учебной практике, слишком глобальны для учителя начальных классов и больше ориентированы на административно-управляющую составляющую, подходящую, скорее, для деятельности руководителя образовательной организации. По нашему мнению, чтобы сделать содержательную часть модуля более гармоничной и логичной, необходимо включить блоки, посвященные следующим вопросам (данные темы включены в рабочую программу дисциплины «Право в сфере образования», которая разработана для студентов педагогических направлений подготовки ТГПУ им. Л.Н. Толстого): «Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательных учреждений»; «Противодействие коррупции в сфере образования»; «Правовые основы охраны труда и требования к безопасности образовательной среды»; «Особенности регулирования трудовых отношений педагогических и иных работников образовательных организаций»; «Гражданское право и образование».

Полагаем, что темы, посвященные правовому статусу детей с ОВЗ, регулированию вопросов защиты персональных данных в сфере образования, вопросам, связанным с положением детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лишением родительских прав, регулированием ответственности несовершеннолетних за правонарушения, также помогут студентам сформировать необходимые педагогу компетенции. Вопросы к зачету, на наш взгляд, стоит сделать более общими и расширить темами, касающимися правового статуса педагога, родителей, законных представителей как субъектов образовательного права, отдельное внимание уделить правовому статусу обучающихся с ОВЗ, расширить батарею кейсов с проблемными ситуациями, предложенными для проверки качества усвоения материалов модуля.

Участие ТГПУ им. Л.Н. Толстого в предложенной МГППУ апробации на втором и третьем этапах предоставило нашему вузу уникальную возможность проработать новые подходы по внедрению компетентностного подхода в процессе разработки и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, профиль «Педагог начального общего образования»)» модуля «11.1 Психолого-педагогические основы современного начального общего образования. Основы предметного обучения. Математика. Родной русский язык», дисциплин «Технологии начального языкового образования», «Технологии начального математического образования» и модуля 5

«Нормативные основы профессиональной деятельности». Хочется отметить большую работу сотрудников МГППУ, внимательное и корректное отношение к проблемам и предложениям, поступавшим от нашего университета. Грамотно организованное взаимодействие и разнообразные формы сопровождения, осуществляемые МГППУ, безусловно, свидетельствуют о высокой культуре реализации проекта.

Литература

1. Брук Ж.Ю., Патрушева И.В., Федина Л.В. Профессиональная проба как способ подготовки учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 116–126. DOI:10.17759/psyedu.2018100111.
2. Воронина Л.В., Бышева М.В. Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 94–103. DOI:10.17759/psyedu.2018100109.
3. Захарова И.М. Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 104–115. DOI:10.17759/psyedu.2018100110.
4. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 143–159.
5. Гуружапов В.А. О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 40–53. DOI:10.17759/pse.2017220204.
6. Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 30–38. DOI:10.17759/psyedu.2017090304.
7. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. DOI:10.17759/pse.2015200505.
8. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101.
9. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 77–92. DOI:10.17759/pse.2015200507.

10. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 64–81. DOI:10.17759/pse.2018230106.
11. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/2644:0> (дата обращения: 14.05.2019).
13. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1:2> (дата обращения: 14.05.2019).
14. Санина С.П. Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 56–69. DOI:10.17759/psyedu.2018100306.
15. Соколов В.Л. Опыт использования симулятора уроков математики 1 класса в обучении бакалавров психолого-педагогического направления [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 127–135. DOI:10.17759/psyedu.2018100112.

References

1. Bruk Zh.Y., Patrusheva I.V., Fedina L.V. Professional Samples in the Training Process of Primary School Teachers for Working with Inclusion [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 116–126. DOI:10.17759/psyedu.2018100111. (In Russ.).
2. Voronina L. V., Byvsheva M. V. Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103 DOI:10.17759/psyedu.2018100109. (In Russ.).
3. Zakharova I.M. Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education" [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115. DOI:10.17759/psyedu.2018100110. (In Russ.).
4. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Designing models of practice-oriented undergraduate training program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) based on networking of educational institutions, implementing higher education and primary education

- programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 143–159. (In Russ.).
5. Guruzhapov V.A. Promoting Practice-Oriented Training of Primary School Teachers in Bachelor's Programmes in Educational Psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 40–53. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2017220204.
 6. Egorova M.A. On the Training in the Conditions of Application of Professional Standards in the Field of Education (on the Example of Educational Psychologist) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 30–38. DOI:10.17759/psyedu.2017090304. (In Russ.).
 7. Margolis A. A. Teacher training models in applied bachelor and pedagogical master programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 45–64. DOI:10.17759/pse.2015200505. (In Russ.).
 8. Margolis A.A., Safronova M.A. The Project of Modernisation of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014–2017. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101 (In Russ.).
 9. Margolis A.A., Safronova M.A., Shishlyannikova L.M., Panfilova A.A. Testing of assessment tools of future teachers professional competence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 77–92. DOI:10.17759/pse.2015200507. (In Russ.).
 10. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Outcomes of Independent Evaluation of General Professional Competencies in Future Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 64–81. DOI:10.17759/pse.2018230106. (In Russ.).
 11. Margolis A.A. The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ.).
 12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 06 oktyabrya 2009 g. № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 No. 373 «On approval and implementation of the federal state educational standard of primary general education»]. Informatsionno-pravovoe obespechenie «Garant». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/2644:0> (Accessed 14.05.2019).
 13. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n «On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the sphere of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”»]. Informatsionno-pravovoe obespechenie «Garant». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1:2> (Accessed 14.05.2019).

14. Sanina S.P. The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 56–69. DOI:10.17759/psyedu.2018100306. (In Russ.).
15. Sokolov V.L. Simulation of Teaching Activities in the Training of Bachelors in Psychological-Pedagogical Direction [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 127–135. DOI:10.17759/psyedu.2018100112. (In Russ.).

Информация об авторах

Будникова Светлана Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор, Департамент профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО «ГГПУ им. Л.Н. Толстого»), г. Тула, Российская Федерация,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4942-175X>, e-mail: svpbu@yandex.ru

Information about the authors

Svenlana P. Budnikova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Psychology Chair, Psychological Faculty, Director of the Department of professional orientation and employment of graduates, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4942-175X>, e-mail: svpbu@yandex.ru

Получена 14.06.2019
Принята в печать 24.03.2020

Received 14.06.2019
Accepted 24.03.2020

Педагогическое общение учителя начальных классов с учениками как фактор благополучия младших школьников в учебной деятельности

Семенова Т.С.

Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

Исследование психологического благополучия младших школьников в учебной деятельности является актуальным из-за значительного числа публикаций о фактах школьного неблагополучия детей, причиной которого признается неконструктивная организация образовательного процесса. В статье автор сравнил взаимодействие с учащимися на уроке двух учителей начальных классов с разным уровнем педагогического мастерства и соотнес выявленные различия с показателями психологического благополучия их учеников. Автор использовал собственную методику регистрации взаимодействий. В исследовании приняли участие учащиеся двух третьих классов средней общеобразовательной школы г. Пензы и их учителя. Результаты показывают, что взаимодействие учителя-мастера с учениками на уроке, в сравнении с учителем–не мастером, отличается большим количеством обращений к детям и большей равномерностью распределения внимания между детьми. Ученики учителя-мастера превосходят учеников учителя–не мастера по показателям психологического благополучия: учебной активности на уроке и удовлетворенности отношениями с учителем.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогическое мастерство.

Для цитаты: Семенова Т.С. Педагогическое общение учителя начальных классов с учениками как фактор благополучия младших школьников в учебной деятельности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 44–58. DOI:10.17759/psyedu.2020120104

Pedagogical Communication between Primary School Teachers and Pupils as a Factor in the Wellbeing of Primary School Students in Educational Activities

Tatyana S. Semenova

Penza State University, Penza, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

The study of the psychological well-being of younger students in educational activities is relevant because of the significant number of publications on the facts of school disadvantaged children, the reason for which is recognized as the unconstructive organization of the educational process. In the article the author compared the interaction with pupils at the lesson of two teachers of primary classes

with different level of pedagogical skill and correlated the revealed differences with the indicators of psychological well-being of their pupils. The author used his own method of registration of interactions. Pupils of two thirds classes (24 and 27 persons) of Penza secondary general education school and their teachers (2 persons) took part in the research. The results show that the interaction of a master teacher with pupils in the classroom, in comparison with a master teacher, is characterized by a greater number of visits to children and more uniform distribution of attention among children. Pupils of a master teacher outperform pupils of a teacher who is not a master in terms of psychological well-being: learning activity in the classroom and satisfaction with the teacher's relations with them.

Keywords: pedagogical communication, pedagogical skills, master teacher, teacher–not a master, interaction of the teacher and students in the classroom, children's satisfaction with the relationship with the teacher, the mood of children at school, school values.

For citation: Semenova T.S. Pedagogical Communication between Primary School Teachers and Pupils as a Factor in the Wellbeing of Primary School Students in Educational Activities. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 44—58. DOI:10.17759/psyedu.2020120104 (In Russ.).

Введение

Психологическое благополучие детей в школе, как отмечает Т.В. Архиреева [1], стало предметом исследований психологов совсем недавно. Ранее психологическое благополучие ребенка в школе, а вернее, психологическое неблагополучие рассматривалось психологами в контексте более широких проблем: школьной тревожности — А.М. Прихожан [12], затруднений адаптации первоклассников к школе — И.В. Ермакова, О.В. Даниленко [4], психического и психологического здоровья школьников в образовательном процессе — И.В. Дубровина [3].

Многие исследователи связывают школьное неблагополучие с неконструктивной организацией учебного процесса и поведением учителя в нем. Так, В.Е. Каган одной из причин затруднений адаптации называет нарушение взаимодействия в системе «ребенок–учитель» [7], Д.Н. Исаев — «враждебное отношение педагога» [6], М.Е. Зеленова — излишнюю авторитарность учителя и его направленность на учебные нормы, а не на личность ребенка [5], К.Н. Поливанова — непрофессионализм педагога [11], В.Р. Хозиев — нетактичность учителя [15].

Эти факты направили наше внимание на изучение педагогического общения учителя с учениками, в рамках которого складывается благополучие ребенка в учебной деятельности. А.А. Леонтьев [9] отмечает, что оптимальность педагогического общения зависит от педагогического мастерства учителя, сочетающего в себе педагогические способности и владение педагогическими техниками. В.А. Кан-Калик [8] считает педагогическое общение в системе «ученик–учитель» разновидностью профессионального общения со всеми присущими ему особенностями и отмечает, что анализировать его чрезвычайно сложно.

Самостоятельную проблему составляет регистрация взаимодействий сторон в процессе общения. Существующие методики речевого анализа Н. Фландерса [14] и Д. Шпанхеля [9] ограничиваются только вербальным взаимодействием и не отражают целостной картины общения.

Исследования межличностных отношений учителей с детьми единичны (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский [2], В.С. Собкин, И.Д. Иванов, Е.А. Калашникова [13]) и не создают представительной картины педагогического общения.

Предметом нашего исследования стало педагогическое общение учителя начальных классов с учащимися, которое мы рассматриваем как важный фактор психологического благополучия младших школьников в учебной деятельности.

Под педагогическим общением, вслед за А.А. Леонтьевым и В.А. Кан-Каликом, мы будем понимать общение со всеми присущими ему свойствами, только применительно к сфере «учитель–ученик». А поскольку, по мысли А.А. Леонтьева, эффективность педагогического общения определяется мастерством педагога, имеет смысл сравнить педагогическое общение учителей с разным уровнем педагогического мастерства и показать, как оно отражается на психологическом благополучии их учеников.

Исследование включало следующие этапы. Разработать методику регистрации взаимодействий учителя и учащихся на уроке, сравнить по ней деятельность учителей с разным уровнем педагогического мастерства и показать, как выявленные отличия отражаются на психологическом благополучии обучающихся.

Гипотезы: 1. Взаимодействие учителя-мастера с учениками на уроке, в сравнении с учителем–не мастером, отличается большим количеством обращений к детям, относительно равномерным распределением внимания между детьми, небольшим числом дисциплинарных замечаний. 2. Ученики учителя-мастера превосходят учеников учителя–не мастера по показателям психологического благополучия в учебной деятельности: учебной активности на уроке, настроению в школе, удовлетворенности отношениями с учителем, формированию школьных ценностей, соответствующих внутренней позиции школьника.

Методы и методики исследования

Целью нашего исследования было сравнение педагогического общения с учащимися двух учителей начальной школы с разным уровнем педагогического мастерства.

Задачи исследования: 1) сравнение взаимодействия учителей с учащимися на уроках; 2) сравнение учащихся обоих учителей по показателям благополучия в учебной деятельности: а) учебной активности на уроке, б) удовлетворенности общением с учителем, в) настроения в школе, г) формирования школьных ценностей.

Исследование проводилось в общеобразовательной средней школе г. Пензы. В нем приняли участие учащиеся двух третьих классов начальной школы (в «а» классе — 27 чел. и в «б» классе — 24 чел.) и их учителя (2 чел.). Учащиеся обоих классов не отличались по показателям успеваемости.

Оба учителя имеют высшее педагогическое образование, высшую квалификационную категорию, стаж работы около двадцати лет. Под педагогическим мастерством, вслед за А.А. Леонтьевым, мы понимали сочетание педагогических способностей и владения педагогическими техниками [9]. В силу недостаточной научной разработанности понятия «педагогическое мастерство» сравнение учителей по этому показателю мы производили с помощью метода экспертной оценки. Мы составили оценочную шкалу, состоящую из 4-х баллов: 4 балла — учитель-мастер, 3 балла — ближе к мастеру, 2 балла — дальше от мастера, 1 балл — не мастер. По сделанному нами ранее предположению как администрация школы, так и коллеги-учителя производят оценку приблизительно таким образом. В 4 балла оцениваются «звезды первой величины» педагогического коллектива, 1 балл получают студенты-практиканты и некоторые начинающие учителя. Остальные

учителя распределяются в промежуточном интервале. В описываемом случае завуч школы без колебаний выставил учителю 3 «а» класса 4 балла, что в нашей оценочной шкале означает «учитель-мастер», а учителю 3 «б» класса в итоге размышлений — 2,5 балла, что показывает среднее положение на шкале «мастер–не мастер». Таким образом, получилось, что учитель 3 «а» класса превосходит учителя 3 «б» класса по педагогическому мастерству.

Взаимодействие учителя и учащихся на уроках изучалось методом наблюдения. Мы посещали уроки обоих учителей. Фиксация взаимодействий производилась по разработанной нами методике. На вертикально расположенном стандартном листе бумаги формата А4 мы рисовали план класса, намечая расположение школьной доски, учительского стола и трех рядов детских столов. Все действия учителя по отношению к детям (вызвала к доске, спросила с места, подошла к столу, заглянула в тетрадь, поправила посадку за столом и т.п.) отмечались на плане класса условными значками. Ответные действия детей (поднял руку, ответил с места, вышел к доске, задал вопрос и т.д.) также отмечались условными значками на рисунке. Одновременно мы вели протокол урока, подробно записывая все высказывания учителя и детей.

Удовлетворенность отношениями с учителем выявлялась в ходе индивидуальных бесед с детьми на основе составленных нами фиксированных вопросов.

Для определения настроения учеников в школе мы использовали методику А.Н. Лутошкина «Цветопись настроения» [10]. Мы просили детей оценить свое настроение в школе и дома и выбрать для него соответствующий цвет из предложенных. Согласно методике, каждый цвет символизирует определенное настроение, цветам соответствуют баллы. Черный цвет — унылое, упадочное настроение (- 2 б.), синий — грустное, печальное (- 1 б.), зеленый — нейтральное, ни веселое, ни грустное (0 б.), желтый — светлое, приподнятое настроение (+ 1 б.), красный — радостное, восторженное (+ 2 б.). Итоговое сравнение производилось по сумме полученных баллов.

Рейтинг школьных ценностей производился следующим образом. Мы просили детей оценить в порядке предпочтения следующие слова и стоящие за ними образы: учитель, уроки, перемены, одноклассники, каникулы, оценки. На первом месте нужно поставить самое приятное слово, далее — по убыванию и на последнем месте самое неприятное. Далее мы предлагали детям составить список уроков по предпочтению: на первом месте самый приятный урок, далее по убыванию до самого неприятного.

Статистическая обработка результатов проводилась в программе Excel с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Результаты

Взаимодействие учителей с детьми на уроках математики представлено на рис. 1, 2.

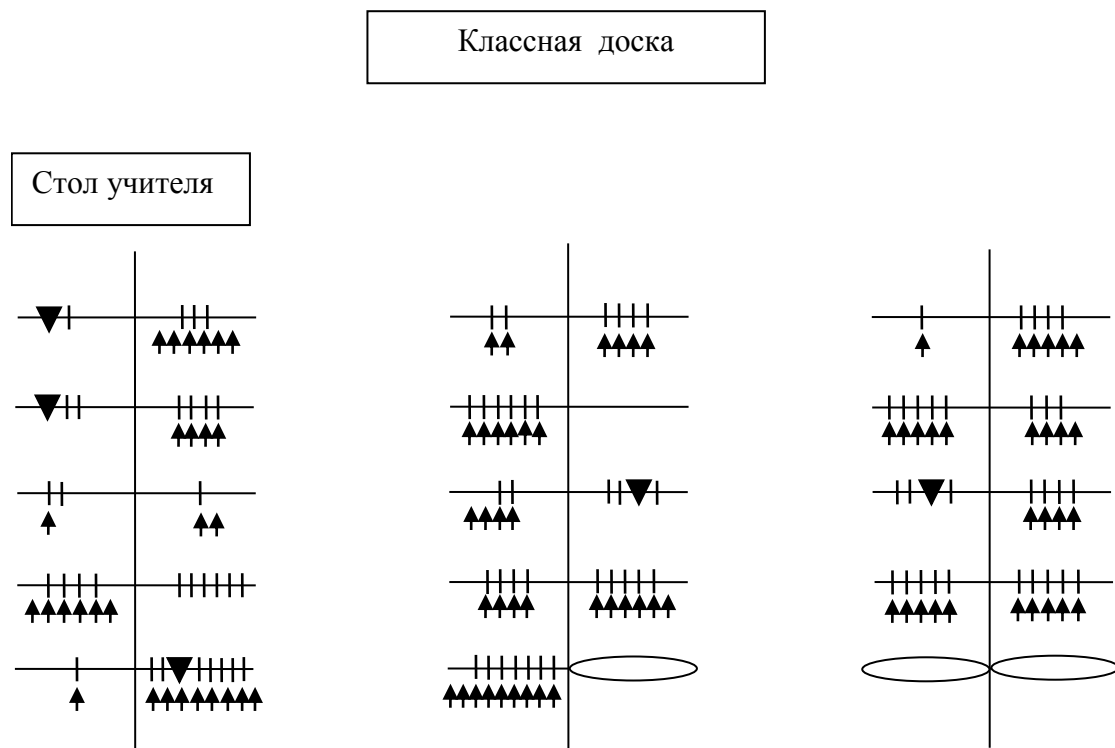


Рис. 1. Взаимодействие учителя 3 «а» класса с детьми на уроке математики

На рисунках вертикальные линии обозначают ряды, горизонтальные — столы, за которыми сидят дети. Условными знаками показано: вертикальный штрих — обращение учителя к ребенку, опрос; черный треугольник вершиной вниз — замечание ребенку по поведению; белый треугольник — вопрос ребенка, не относящийся к содержанию урока; стрелочка вверх — поднятая рука ребенка, желание отвечать; овал — пустая парта, отсутствующий ребенок.

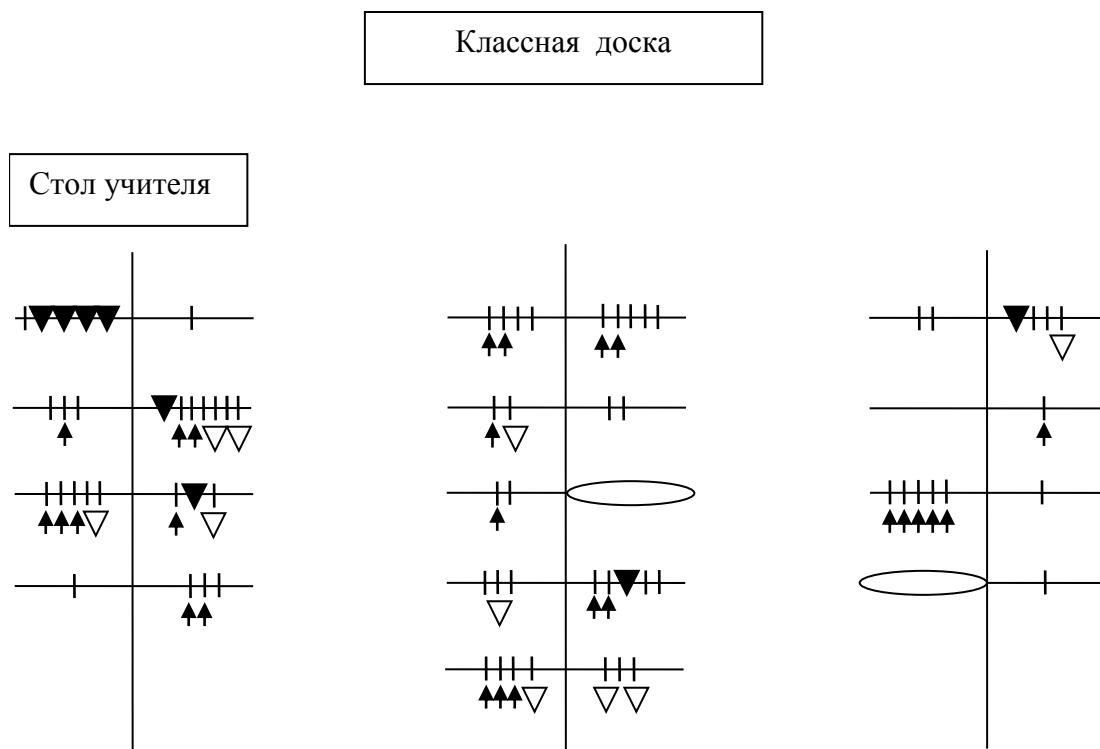


Рис. 2. Взаимодействие учителя 3 «б» класса с детьми на уроке математики

Внимание учителя к детям определялось по следующим показателям. Сумма обращений к детям. Подсчитывались все индивидуальные знаки внимания учителя к ребенку (на рисунке вертикальные штрихи у каждого стола): спросила с места, вызвала к доске, подошла к столу, посмотрела запись в тетради, поправила посадку за столом и т.п. и дисциплинарные замечания (на рисунке черные треугольники). Среднее внимание на ребенка подсчитывалось как частное от деления суммы обращений к детям на число детей в классе. Разброс индивидуальных значений — интервал индивидуальных знаков внимания учителя у каждого ребенка от минимального до максимального значения.

Количественные показатели распределения внимания учителей между детьми на уроке представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество обращений учителей 3 «а» и 3 «б» классов к детям на уроке математики

Класс	Число детей	Сумма обращений к детям	Среднее внимание на ребенка	Разброс индивидуальных значений	Количество дисциплинарных замечаний
3 «а»	27	99*	3,7	0–8	5
3 «б»	24	72	3,0	0–7	8

Из табл. 1 видно большее количество обращений учителя к детям, увеличение среднего значения внимания к ребенку и меньшее число дисциплинарных замечаний учителя 3 «а»

класса, по сравнению с учителем 3 «б» класса. Сумма обращений учителя 3 «а» класса к детям превышает сумму обращений к детям учителя 3 «б» класса на статистически значимую величину с достоверностью на уровне $p \leq 0,05$ (знак «*» в табл.).

Еще более показательной является учебная активность детей на уроках (табл. 2). Сумма обращений ребенка к учителю подсчитывалась как число поднятых рук (на рисунке черные стрелки), означающие желание отвечать, вопросы с места и обращения к учителю не по содержанию урока (на рисунке белые треугольники).

Таблица 2

Количество обращений учащихся 3 «а» и 3 «б» классов к учителю на уроке математики

Класс	Число детей	Проявляют активность	Не проявляют активности	Сумма обращений детей к учителю	Вопросы по содержанию урока	Вопросы не по содержанию урока
3 «а»	27	22 (82%)	5 (18%)	82**	82**	-
3 «б»	24	16 (67%)	8 (33%)	36	26 (72%)	10 (28%)

Из табл. 2 видна бóльшая активность детей на уроке, отсутствие вопросов не по содержанию урока у учеников в 3 «а» классе, по сравнению с 3 «б» классом. Сумма обращений учеников 3 «а» класса к учителю превышает сумму обращений учеников 3 «б» класса на величину, статистически значимую на уровне достоверности $p \leq 0,01$ (знак «**» в табл.).

Вопросы детей к учителю, прямо не относящиеся к содержанию урока, в 3 «б» классе были следующими: «Можно выйти?», «У меня тетрадь закончилась, можно листок взять?», «А ответ писать?», «Где писать?», «Чем рисовать: карандашом или ручкой?» и т.д. Основным мотивом этих вопросов, на наш взгляд, является желание ребенка получить дополнительное внимание учителя, с чем учитель в ходе обсуждения урока согласился.

Удовлетворенность детей отношениями с учителем свелась к следующим результатам. Мы приводим ответы на вопросы, показавшие наибольшие отличия.

На вопрос «Нравится ли тебе учиться, в каком классе больше нравится, в первом или в третьем?» получены такие ответы. В обоих классах подавляющему большинству детей (93% в 3 «а», 96% в 3 «б») нравится учиться; в третьем классе больше нравится, чем в первом 80% детей 3 «а» («стало труднее, зато интересней»), в 3 «б» — 67%.

На вопрос «Как ты думаешь, нравишься ли ты учителю?» получены такие ответы. В 3 «а» положительные ответы «всегда нравлюсь» и «не всегда нравлюсь» составили 100%, в 3 «б» только 88%. 8% (2 чел.) ответили «редко нравлюсь», 4% (1 чел.) ответили «не знаю». Это «троечники».

На вопрос «Как ты думаешь, доволен ли учитель твоими школьными успехами?» получены такие ответы. В 3 «а»: «доволен» 30% («Я же стараюсь!»), «не всегда» — 70% («На уточняющие вопросы не всегда могу ответить»). В 3 «б»: «доволен» — 30%, «не всегда» — 58%, «не доволен» — 4%, «не знаю» — 8%. Отрицательные ответы дали те же самые «троечники».

На вопросы «Тебя часто хвалит учитель?», «Ругает часто?», «Чаще хвалит или ругает?» ответы распределились следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Как часто учитель хвалит		
Ответы	3 «а»	3 «б»
Как часто учитель хвалит		
Часто	48%	30%
Нечасто	37%	30%
Редко	15%	30%
Иногда	-	10%
Как часто учитель ругает		
Никогда	30%	17%
Редко	63%	58%
Часто	7%	25%
Учитель чаще хвалит или ругает		
X>P	90%*	63%
X=P	7%	21%
X<P	3%	17%

Распределение учительских замечаний «хвалит» и «ругает» по группам успеваемости прослеживается в табл. 4.

Таблица 4

Соотношение «учитель хвалит» и «учитель ругает» по группам успеваемости детей

«Отличники»	«Хорошисты»	«Троечники»
3 «а»		
X>P 5 чел. X=P 1 чел.	X>P 15чел. X=P 3 чел. X<P 1 чел.	X>P 3 чел.
3 «б»		
X>P 7 чел. X=P 1 чел.	X>P 7 чел. X=P 3 чел.	X>P 1чел. X=P 1 чел. X<P 4 чел.

Как видим, по мнению детей, учитель 3 «б» класса, в сравнении с учителем 3 «а» класса, чаще ругает своих учеников. Это детям всегда обидно, даже если ругает справедливо («ругают за дело, но все равно обидно»), а несправедливо — еще обиднее («Несправедливо ругают: я разговаривал на музыке, а пою я хорошо»). Отметим, что учитель 3 «а» класса чаще хвалит своих «троечников», чем ругает.

На вопросы «Тебя часто спрашивают на уроках?» и «Хотелось, чтобы спрашивали чаще?» ответы представлены в табл. 5.

Таблица 5

Частота опроса на уроке		
Ответы	3 «а»	3 «б»
Тебя часто спрашивают на уроках		
Часто	52%	29%
Нечасто	41%	17%
Редко	7%	54%**

Хотелось, чтобы спрашивали чаще		
Да, очень	30%	63%*
«Чуть-чуть чаще»	55%	20%
Нет	15%	17%

Учитель 3 «б» класса реже спрашивает детей, чем учитель 3 «а» класса. Различия статистически значимы на уровне достоверности $p \leq 0,01$. Детям 3 «б» класса больше, чем детям 3 «а» класса хочется, чтобы их спрашивали чаще. Различия статистически значимы на уровне достоверности $p \leq 0,05$.

Распределение ответов на этот вопрос по группам успеваемости представлено в табл. 6.

Таблица 6

Хотелось, чтобы спрашивали чаще (по группам успеваемости)

3 «а»		
«Отличники» (6 чел.)	«Хорошисты» (18 чел.)	«Троечники» (3 чел.)
Часто спрашивают – 3 ч.	Часто спрашивают – 9 ч.	Часто спрашивают – 2 ч.
Не очень часто – 3 ч.	Не очень часто – 9 ч.	Не очень часто – 1 ч.
Хотелось бы чаще – 5 ч.	Хотелось бы чаще – 15 ч. <i>«Чтобы больше оценок заработать», «Хотелось бы чаще, и чтоб я знал, как отвечать»</i>	Хотелось бы чаще – 3 ч. <i>(«Очень сильно!» – 2 ч.)</i>
Не надо чаще – 1 ч. <i>«Надо и другим дать возможность»</i>	Не надо чаще – 3 ч.	
3 «б»		
«Отличники» (8 чел.)	«Хорошисты» (10 чел.)	«Троечники» (6 чел.)
Часто спрашивают – 3 ч.	Часто спрашивают – 2 ч.	Часто спрашивают – 1 ч.
Не очень часто – 4 ч.	Не очень часто – 2 ч.	Не очень часто – 5 ч.
Редко – 1 ч.	Редко – 6 ч.	Редко – 2 ч.
Хотелось бы чаще – 7 ч. <i>(«Очень сильно!» – 5 ч.)</i>	Хотелось бы чаще – 8 ч. <i>(«Очень сильно!» – 5 ч.)</i>	Хотелось бы чаще – 5 ч. <i>(«Очень сильно!» – 5 ч.)</i>
Не надо чаще – 1 ч.	Не надо чаще – 2 ч. <i>«Боюсь получить тройку или двойку. Мама ругает, и самой неприятно»</i>	Не надо чаще – 1 ч.

Ответы на вопрос «Ты часто поднимаешь руку на уроках?» представлены в табл. 7.

Таблица 7

Частота поднятия руки на уроках

Ответы	3 «а»	3 «б»
Всегда, часто	19%	17%
Не всегда, не часто	70%	50%

Иногда, редко	11%	25%
Никогда	-	8%

Ответы на вопрос «Тебе хватает внимания учителя или хотелось бы больше?» представлены в табл. 8.

Таблица 8

Хватает ли тебе внимания учителя

Ответы	3 «а»	3 «б»
Хватает, больше не надо	81%*	54%
Хватает, но хотелось бы больше	19%	38%
Не хватает	-	8%

Детям 3 «а» класса в большей мере хватает внимания учителя, чем детям 3 «б» класса. Различия статистически значимы на уровне достоверности $p \leq 0,05$.

Распределение ответов на этот вопрос по группам успеваемости учеников представлено в табл. 9.

Таблица 9

Хватает ли детям внимания учителя (по группам успеваемости)

3 «а»		
«Отличники» (6 чел.)	«Хорошисты» (18 чел.)	«Троечники» (3 чел.)
Хватает, больше не надо (6 чел.) «Всем поровну», «Надо и другим возможность»	Хватает, больше не надо (15 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (3 чел.)	Хватает, больше не надо (1 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (2 чел.)
3 «б»		
«Отличники» (8 чел.)	«Хорошисты» (10 чел.)	«Троечники» (6 чел.)
Хватает, больше не надо (3 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (5 чел.) «Хотелось бы еще», «Чуть-чуть»	Хватает, больше не надо (8 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (2 чел.)	Хватает, больше не надо (2 чел.) «Боюсь лишнего, как бы чего не вышло», «В школе страшно» Хватает, но хотелось бы больше (2 чел.) Не хватает (2 чел.) «Очень сильно хочется больше!»

Настроение учеников в школе и дома, фиксированное по методике «Цветопись» А.Н. Лутошкина, в виде средних значений по классам представлено в табл. 10.

Таблица 10

Настроение учеников в школе и дома

Класс	Школа	Дом
-------	-------	-----

3 «а»	1,19	0,93
3 «б»	1,0	1,13

Как видим, настроение учеников 3 «а» класса лучше в школе, чем дома, в отличие от учеников 3 «б» класса, где настроение в школе хуже, чем дома. Настроение в школе у учеников 3 «а» лучше настроения учеников 3 «б» класса.

Распределение настроения в школе и дома по группам успеваемости представлено в табл. 11.

Таблица 11

Настроение учеников по группам успеваемости

Класс	«Отличники»		«Хорошисты»		«Троечники»	
	Школа	Дом	Школа	Дом	Школа	Дом
3 «а»	1,33=1,33		1,06>0,94		2,0>0,33	
3 «б»	1,25<1,63		1,63>1,0		0,33<1,0	

Как видим, в 3 «а» классе все дети хорошо себя чувствуют в школе, во всех группах не хуже, чем дома. Любопытно, что лучше всех в школе себя чувствуют «троечники». Иная картина в 3 «б» классе. Хорошо, спокойно себя чувствуют только «хорошисты», им в школе лучше, чем дома. Полярные группы («отличники» и «троечники») лучше чувствуют себя дома, особенно это заметно у «троечников». Как объясняют «отличники» 3 «б» класса предпочтение дома: «В школе бывает сложно, дома все просто», «В школе оценки ставят», «Дома я отдыхаю, а в школе работаю», «В школе меня ограничивают, а дома я сама себе хозяйка, что хочу, то и делаю». «Троечники» 3 «б» класса: «В школе скучно», «Ругают. – Ругают справедливо? – Справедливо, но все равно неприятно». «В школе страшно», – говорит девочка. Раньше в беседе она сказала, что, по ее ощущению, в школе ее чаще ругают, чем хвалят. Однако при оценке настроения в школе она выбрала красный цвет: «Дома хорошо, но скучно, а в школе скучно бывает редко».

Предпочтения школьных ценностей по классам и отдельно у «троечников» составили такие последовательности (табл. 12, 13).

Таблица 12

Предпочтения школьных ценностей у детей разных классов

№ п/п	Школьные ценности	
	3 «а»	3 «б»
1	Учитель	Учитель
2	Уроки	Одноклассники
3	Оценки	Уроки
4	Одноклассники	Оценки
5	Каникулы	Каникулы
6	Перемены	Перемены

Таблица 13

Предпочтения школьных ценностей у «троечников» 3 «а» и 3 «б» классов

№ п/п	Ценности	3 «а»	3 «б»
1	Учитель	3	6

2	Уроки	2	4
3	Оценки	1	5
4	Одноклассники	4	3
5	Перемены	5	1
6	Каникулы	6	2

Как видим, для большинства третьеклассников учитель является главной школьной ценностью. Однако его ценность сильно снизилась у «троечников» 3 «б» класса, а также снизились ценности уроков и оценок, исходящих от учителя.

Это не могло не отразиться на предпочтении школьных предметов (табл. 14).

Таблица 14

Предпочтения школьных предметов у учеников 3 «а» и 3 «б» классов

№ п/п	3 «а»	3 «б»
1	Математика	Математика
2	Русский язык	Физкультура
3	ИЗО	ИЗО
4	Окружающий мир	Музыка
5	Физкультура	Технология
6	Технология	Русский язык
7	Музыка	Окружающий мир
8	Литературное чтение	Литературное чтение
9	Английский язык	Информатика
10	Информатика	Развитие речи
11	Развитие речи	Английский язык

Как видим, математика является любимым предметом у третьеклассников. А вот читать они не любят. У учеников 3 «а» класса основные предметы занимают первые места, в отличие от учеников 3 «б» класса.

Выводы

В целом в обоих классах учебная ситуация складывается успешно. Подавляющему большинству детей (93% в 3 «а» классе и 96% в 3 «б» классе) нравится учиться, они любят математику. Большинству детей (80% в 3 «а» и 67% в 3 «б») в третьем классе учиться стало интересней, чем в первом. Им нравится учитель, они проявляют активность на уроках, считают, что учитель доволен их успехами, так как их чаще хвалят, чем ругают. Это объяснимо, так как в обоих классах работают опытные учителя. Только тщательный анализ педагогической деятельности и ее результатов показал превосходство учителя-мастера над учителем–не мастером. Обнаруженные различия очевидны, так как имеют количественное выражение, хотя и не всегда имеют статистическую значимость. Они позволяют нам на эмпирическом уровне сформулировать следующие отличия в педагогическом общении с детьми учителя-мастера и учителя–не мастера.

Учитель-мастер, по сравнению с не мастером, отличается большим количеством обращений к детям на уроке, меньшим количеством дисциплинарных замечаний, более равномерным распределением внимания между учащимися. На уроке учителя-мастера большее число учеников проявляют активность (поднимают руки), их активность соответствует содержанию урока.

Настроение детей в классе учителя-мастера лучше, чем дома, и выше, чем в классе учителя–не мастера.

У учеников учителя-мастера содержательные школьные ценности (учитель, урок, оценки) преобладают над формальными ценностями (перемены, каникулы, одноклассники), в их списке предпочитаемых уроков первые места занимают предметы основного цикла (математика, русский язык, окружающий мир), что укрепляет внутреннюю позицию школьника.

В классе учителя-мастера все дети в большей или меньшей мере уверены в том, что они нравятся учителю, что он доволен их школьными успехами. В классе учителя–не мастера нашлись дети, которые сомневаются, нравятся ли они учителю, и дети, которые не смогли оценить отношение учителя к себе. Эти же дети усомнились, доволен ли учитель их школьными успехами, или не смогли ответить на этот вопрос.

И самое главное отличие. Ученикам учителя-мастера хватает его внимания на уроках. Ученикам учителя–не мастера не хватает учительского внимания. 63% детей (15 чел.) «очень сильно!» хотят, чтобы их спрашивали чаще, среди них дети всех групп успеваемости: «отличники», «хорошисты» и «троечники». Недосток учительского внимания просматривается как в прямых ответах детей, так и в их поведении на уроках, выражающемся в частых нарушениях дисциплины и большом количестве обращений к учителю, не имеющих прямого отношения к содержанию урока.

Наиболее уязвимой группой в классе являются «троечники». В классе учителя–не мастера они, по их словам, в большей мере ощущают недостаток учительского внимания, их меньше спрашивают на уроке, чаще ругают, чем хвалят, они реже поднимают руку на уроках, в школе себя чувствуют хуже, чем дома. Самочувствие «троечников» в классе, образно говоря, можно считать индикатором психологического благополучия всего класса и в определенной мере показателем педагогического мастерства их учителя.

Литература

1. *Архиреева Т.В.* Субъективное благополучие младших школьников // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 4 (102). С. 13–16.
2. *Березовин Н.А., Коломинский Я.Л.* Учитель и детский коллектив: психолого-педагогическое исследование. Минск: Изд-во БГУ, 1975.
3. *Дубровина И.В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–21.
4. *Ермакова И.В., Даниленко О.В.* Цена адаптации и как ее снизить // Народное образование. 2009. № 4. С. 248–256.
5. *Зеленова М.Е.* Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 22–29.
6. *Исаев Д.Н.* Психопрофилактика в практике педиатра. М.: Медицина, 1984. 192 с.
7. *Каган В.Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–94.
8. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
9. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. Москва-Нальчик: Эль-Фа, 1996. 92 с.
10. *Лутошкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 125 с.
11. *Поливанова К.Н.* Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2003. 271 с.

12. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
13. Собкин В.С., Иванов И.Д., Калашникова Е.А. Учитель глазами современного подростка // Социология образования. Труды по социологии образования. Том XVI. Выпуск XXVIII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 179–192.
14. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М.: Педагогика, 1984. 472 с.
15. Хозиев В.Б. Психологическое консультирование родителей первоклассников и младших школьников // Психология и школа. 2008. № 4. С. 17–30.

References

1. Arkhireeva T.V. Sub"ektivnoe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov [Subjective well-being of junior schoolchildren]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 4 (102), pp. 13–16. (In Russ.).
2. Berezovin N.A., Kolominskii Ya.L. Uchitel' i detskii kollektiv: psikhologo-pedagogicheskoe issledovanie [Teacher and children's team: psychological and pedagogical research]. Minsk: BGU Publ., 1975.
3. Dubrovina I.V. Psikhicheskoe i psikhologicheskoe zdorov'e v kontekste psikhologicheskoi kul'tury lichnosti [Mental and psychological health in a context of psychological culture of a personality]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2009, no. 3, pp. 17–21. (In Russ.).
4. Ermakova I.V., Danilenko O.V. Tsena adaptatsii i kak ee snizit' [The cost of adaptation and how to reduce it]. *Narodnoe obrazovanie*, 2009, no. 4, pp. 248–256. (In Russ.).
5. Zelenova M.E. Adaptatsiya k nachal'noi shkole: osobennosti psikhicheskogo sostoyaniya i povedeniya pervoklassnikov v zavisimosti ot tipa pedagogicheskogo vzaimodeistviya ikh uchitelei [Adaptation to primary school: peculiarities of mental state and behavior of first-graders depending on the type of pedagogical interaction of their teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2000, no. 1, pp. 22–29. (In Russ.).
6. Isaev D.N. Psikhoprofilaktika v praktike pediatria [Psychoprophylaxis in pediatric practice]. Moscow: Meditsina Publ., 1984. 192 p.
7. Kagan V.E. Psikhogennye formy shkol'noi dezadaptatsii [Psychogenic forms of school disadaptation]. *Voprosy psikhologii*, 1984, no. 4, pp. 89–94. (In Russ.).
8. Kan-Kalik V.A. Uchitel'yu o pedagogicheskom obshchenii [A teacher about pedagogical communication]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1987. 190 p.
9. Leont'ev A.A. Pedagogicheskoe obshchenie [Pedagogical communication]. Moscow-Nalchik: El'-Fa Publ., 1996. 92 p.
10. Lutoshkin A.N. Emotsional'nye potentsialy kollektiva [Emotional potentials of the team]. Moscow: Pedagogika Publ., 1988. 125 p.
11. Polivanova K.N. Takie raznye shestiletki. Individual'naya gotovnost' k shkole: diagnostika i korrektsiya [So different six-year-olds. Individual readiness for school: diagnosis and correction]. Moscow: Genezis Publ., 2003. 271 p.
12. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti: doshkol'nyi i shkol'nyi vozrast [Psychology of anxiety: preschool and school age]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2009. 192 p.
13. Sobkin V.S., Ivanov I.D., Kalashnikova E.A. Uchitel' glazami sovremennogo podrostka [A teacher through the eyes of a modern teenager]. In Sobkin V.S. (eds.), *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Vol. XVI. Iss. XXVIII*. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO Publ., 2012, pp. 179–192.

Семенова Т.С.
Педагогическое общение учителя начальных классов с
учениками как фактор благополучия младших
школьников в учебной деятельности
Психолого-педагогические исследования 2020. Том
12. № 1. С. 44–58.

Semenova T.S.
Pedagogical Communication between Primary School
Teachers and Pupils as a Factor in the Wellbeing of
Primary School Students in Educational Activities
Psychological-Educational Studies 2020. Vol. 12, no. 1,
pp. 44–58.

14. Stouns E. Psikhopedagogika. Psikhologicheskaya teoriya i praktika obucheniya [Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 472 p.
15. Khoziev V.B. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie roditel'ei pervoklassnikov i mladshikh shkol'nikov [Psychological counseling for parents of first-graders and younger schoolchildren]. *Psikhologiya i shkola*, 2008, no. 4, pp. 17–30. (In Russ.).

Информация об авторах

Семенова Татьяна Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

Information about the authors

Tatyana S. Semenova, PhD in Psychology, Associate Professor, Preschool and Defectology Education Department, Penza State University, Penza, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

Получена 01.05.2019

Received 01.05.2019

Принята в печать 24.03.2020

Accepted 24.03.2020

Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов

Литвинова А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: annaviktorovna@mail.ru

Обосновывается актуальность изучения психологической сепарации как условия, детерминирующего развитие целеполагания в студенческом возрасте. Гипотеза исследования заключается в том, что существуют различные по характеру взаимосвязи компонентов психологической сепарации и целеполагания у юношей (N=23) и девушек (N=42) из полных семей. В исследовании применялись опросник Psychological Separation Inventory (PSI), адаптация В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика); опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Представлены результаты исследования, подтверждающего наличие специфических различий компонентов психологической сепарации от родителей и целеполагания у юношей и девушек. Юношей отличает опережающий характер отделения от родителей. Психологическая сепарация от родителей, в свою очередь, тесным образом связана с ценностно-смысловыми и операционными характеристиками целеполагания у студентов.

Ключевые слова: эмоциональная, функциональная, аттитюдная, конфликтная сепарация, целеполагание, ценностно-смысловой уровень целеполагания, операционный уровень целеполагания.

Для цитаты: Литвинова А.В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 59—71. DOI:10.17759/psyedu.2020120105

Psychological Separation from Parents as a Condition for the Development of Students' Goal-Setting

Anna V. Litvinova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: annaviktorovna@mail.ru

The relevance of studying psychological separation as a condition determining the development of goal setting in students is substantiated. The features of the relationship of psychological separation from parents with goal setting for boys (N=23) and girls (N=42) from complete families are revealed. The study used the

questionnaire Psychological Separation Inventory (PSI), an adaptation by V.P. Dzukaeva, T.Yu. Sadovnikov, “Value Orientations” technique by M. Rokich, “Life-Oriented Orientations” test D.A. Leontiev (adapted version of the test “Purpose in life” by J. Krambo and L. Makholik), questionnaire “Style of self-regulation of behavior” V.I. Morosanovoy. The results of a study confirming the presence of specific differences in the components of psychological separation from parents and goal-setting in boys and girls are presented. Boys are distinguished by the leading nature of separation from parents. Psychological separation from parents, in turn, is closely connected with the value-semantic and operational characteristics of goal-setting in boys and girls.

Keywords: emotional, functional, attitive, conflict separation, goal setting, value-semantic level of goal setting, operational level of goal setting.

For citation: Litvinova A.V. Psychological Separation from Parents as a Condition for the Development of Students' Goal-Setting. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 59—71. DOI:10.17759/psyedu.2020120105 (In Russ.).

Введение

Стремительные изменения и рост напряженности в общественной жизни повышают интерес зарубежных и отечественных исследователей к изучению психологической сепарации от родителей. В широком смысле под психологической сепарацией от родителей понимают процесс дифференциации, разъединения с ними. Психологическая сепарация как интрапсихический процесс направлена на раскрытие возможности полноценного психического функционирования независимо от близких людей. В более узком смысле психологическая сепарация от родителей является сложным, нелинейным процессом перестройки детско-родительских отношений, изменяющих функционирование всей семейной системы. Психологическая сепарация от родителей как отделение значимого другого происходит на эмоциональном, функциональном, аттитюдном и конфликтологическом уровнях [1; 13; 17].

Основанием для исследования психологической сепарации выступила структурная модель Дж. Хоффмана, включающая четыре компонента сепарации: конфликтный, эмоциональный, аттитюдный и функциональный [17]. Конфликтная независимость понимается как свобода от чрезмерных чувств вины, тревоги, недоверия, ответственности, заторможенности, негодования и гнева по отношению к родителям. Эмоциональная независимость рассматривается как уменьшение зависимости от родительского одобрения или неодобрения. Аттитюдная независимость раскрывает способность молодых людей оценивать окружающий мир с помощью своих собственных категорий, а не родительских, вырабатывать собственные суждения, позицию, основанную на собственном опыте. Функциональная самостоятельность предполагает возможность жить отдельно от родительской семьи, финансовую независимость личности, умение своими силами обеспечивать себя, а со временем и свою семью [13].

Переход к взрослости связан с переживанием «кризиса юности» (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, К.Н. Поливанова, В.К. Шабельников, Л.Б. Шнейдер и др.) и «отрывом от родительских корней», предполагающим переструктурирование взаимоотношений с родителями. Завершение психологической сепарации от родителей

соотносится со становлением в юношеском возрасте зрелости, ответственности, постановкой жизненных целей, выходом в самостоятельную жизнь. По мнению исследователей, критерием завершения процесса психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте является достижение молодыми людьми эмоциональной автономии [2; 6; 16].

В семье как детерминирующей системе формирования личности возникают напряжения, стремление к снятию которых является механизмом развития личности [5; 14]. Напряжения в отношениях с родителями, возникающие в процессе психологической сепарации, являются исходными для развертывания ориентировки, определения юношами и девушками своего жизненного пути, места во взрослом мире и постановки ими жизненных целей. Понимание того, как развертывается целеполагание в процессе психологической сепарации от родителей, позволяет раскрыть специфику осознания юношами и девушками своих потенциальных возможностей в организации жизнедеятельности и решении проблем взрослой жизни.

Целеполагание в современной психологии рассматривается как мотивационная основа профессиональной стратегии студентов [3], фактор развития субъективности студентов [10], изучаются основы эффективного целеполагания [7], целевая структура личности [9], влияние на целеполагание согласования/рассогласования образов родителей [5], саморегуляции [11; 12], удовлетворенности жизнью [15]. В данном исследовании целеполагание изучается в единстве ценностно-смысловой (ценности-цели, ценности-средства, смысложизненные ориентации) и операционной (система саморегуляции произвольной активности) составляющих, определяющих специфику целеполагания юношей и девушек из полных семей.

Программа эмпирического исследования

Цель исследования состоит в выявлении особенностей и характера взаимосвязи психологической сепарации от родителей и целеполагания студентов из полных семей.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют различные особенности и взаимосвязи компонентов психологической сепарации (конфликтная, эмоциональная, функциональная, аттитюдная) от родителей с характеристиками целеполагания (ценностно-смысловые и операционные) у юношей и девушек из полных семей.

В связи с выдвинутыми предположениями были проведены непараметрические сравнения для определения значимых различий компонентов психологической сепарации и характеристик целеполагания; корреляционный анализ для выявления значимых взаимосвязей между компонентами психологической сепарации (конфликтная, эмоциональная, функциональная, аттитюдная) от родителей и ценностно-смысловыми, операционными характеристиками целеполагания у юношей и девушек из полных семей.

В исследовании участвовали 65 студентов из полных семей, из них 23 юноши (средний возраст 18,8 лет) и 42 девушки (средний возрасте 18,9 лет). Для изучения психологической сепарации (конфликтная, эмоциональная, функциональная, аттитюдная) использовался опросник Psychological Separation Inventory (PSI) (J. Hoffman, 1984), адаптация В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой [1]. Для выявления ценностно-смысловых характеристик целеполагания применялись методика «Ценностные ориентации» (ЦО) М. Рокича (ценности-цели, ценности-средства), тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева (цели жизни (целепостановка), процесс жизни (смысл, интерес,

мотивация, творчество), результативность жизни (целеосуществление, локус контроля – Я (активность), локус контроля жизни (ответственность)) [4]. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [8] применялся для выявления операционных характеристик целеполагания (регуляторные процессы и регуляторно-личностные качества). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью описательной статистики, непараметрического критерия U Манна–Уитни и критерия корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение

Полученные значимые различия с помощью критерия U Манна–Уитни (табл. 1) по Опроснику PSI раскрывают, что для юношей более характерна эмоциональная сепарация от отца и матери, а также аттитюдная и функциональная сепарация от матери, юноши демонстрируют большую психологическую независимость от родителей и прежде всего от матери. Полученные результаты подтверждают выводы зарубежных и отечественных исследователей [6; 12; 16] о гендерных различиях в протекании процесса сепарации, склонность девушек проявлять большую психологическую зависимость от родителей.

Таблица 1

Различия компонентов психологической сепарации, ценностно-смысловых и операционных характеристик целеполагания у юношей и девушек

Параметры	юноши n=23 (M)	девушки n=42 (M)	достоверность различий
психологическая сепарация (опросник PSI)			
мать – сепарация эмоциональная	3,49	2,78	116,0**
отец – сепарация эмоциональная	3,48	3,14	221,5*
мать – сепарация аттитюдная	3,41	2,96	216,0*
мать – сепарация функциональная	3,49	3,11	201,5*
ценности-цели (методика «Ценностные ориентации»)			
любовь	7,67	4,49	204,5*
продуктивная жизнь	6,78	9,64	189,5*
счастливая семейная жизнь	7,94	5,11	221,0*
ценности-средства (методика «Ценностные ориентации»)			
аккуратность	11,83	9,04	213,0*
непримиримость	13,67	15,49	240,0*
эффективность	10,17	11,69	221,0*
смыслжизненные ориентации (методика СЖО)			
результативность жизни (целеосуществление)	22,11	19,15	68,5*
регуляторные шкалы (опросник «Стиль саморегуляции поведения»)			
оценивание результатов	4,73	6,23	207,5*

Условные обозначения: * различия достоверны при $p \leq 0,05$; ** различия достоверны при $p \leq 0,01$.

В соответствии с полученными значимыми различиями (табл. 1) у юношей, по

сравнению с девушками, более выражены ценность-цель самореализации — «продуктивная жизнь», ценность-средство общения «непримиримость» и ценность-средство самоутверждения «эффективность». Девушек отличают ценности-цели личной жизни «любовь», «счастливая семейная жизнь» и ценность-средство «аккуратность». Отметим, что юношам свойственна направленность на самореализацию и самоутверждение в организации жизнедеятельности, девушкам — на реализацию традиционных целей личной жизни.

Важно отметить, что средние значения по субшкалам методики СЖО ниже нормативных. Полученные данные можно объяснить не только изменением социокультурной ситуации, размытостью ценностей современного общества, но и незавершенностью процесса психологической сепарации, личностного самоопределения, переоценки отношений с близкими людьми, окружающими, с обществом в целом. Установлены статистически значимые различия по субшкале «результативность жизни» (целеосуществление), юноши более удовлетворены самореализацией, что согласуется с данными по приоритетности соответствующих ценностей-целей.

У студентов выявлен средний уровень по всем шкалам опросника «Стиль саморегуляции поведения». При этом у девушек значимо выражен регуляторный процесс оценивания результатов, позволяющий им более адекватно оценивать наличие рассогласования полученного результата с целью деятельности и гибко изменять условия.

Далее проанализируем значимые взаимосвязи конфликтной сепарации и характеристик целеполагания у юношей и девушек (табл. 2). У юношей выявлены положительные взаимосвязи конфликтной сепарации от матери и ценности-средства общения «чуткость», результативности жизни, раскрывающей их удовлетворенность целеосуществлением и самореализацией. Конфликтная сепарация от матери снижает важность для юношей ценности-средства самоутверждения «образованность». У юношей отсутствуют взаимосвязи конфликтной сепарации от отца и характеристик целеполагания.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между конфликтной сепарацией от родителей и характеристиками целеполагания у юношей и девушек

	юноши		девушки
конфликтная сепарация от матери			
ценности-средства (ЦО)		ценности-цели (ЦО)	
образованность	-,603**	любовь	-,417**
чуткость	,514*	ценности-средства (ЦО)	
смыслжизненные ориентации (СЖО)		воспитанность	-,402**
результативность жизни (целеосуществление)	,451*	высокие запросы	,356*
		чуткость	-,354*
регуляторные шкалы (ССПМ)			
		гибкость	,405**
конфликтная сепарация от отца			
		ценности-цели (ЦО)	
		свобода	,320*
		ценности-средства (ЦО)	

		чуткость	-,492**
--	--	----------	---------

Условные обозначения: * корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** корреляция значима на уровне $\leq 0,01$.

У девушек выявлены отрицательные взаимосвязи конфликтной сепарации от матери и ценности-цели личной жизни «любовь», ценностей-средств общения «воспитанность» и «чуткость». Диагностированы положительные взаимосвязи с ценностью-средством самоутверждения «высокие запросы» и регуляторно-личностным свойством «гибкость». Именно конфликтная сепарация от матери позволяет девушкам при возникновении расхождения полученных результатов с принятой целью своевременно перестраивать планы и программы их достижения. Конфликтная сепарация от отца положительно взаимосвязана с ценностью-целью самореализации «свобода» и отрицательно — с ценностью-средством общения «чуткость». Конфликтная сепарация от отца позволяет девушкам приобрести независимость в суждениях и поступках, но снижает значимость проявления чуткости и заботы.

Значимые взаимосвязи эмоциональной сепарации и характеристик целеполагания у юношей и девушек представлены в табл. 3. Положительные взаимосвязи эмоциональной сепарации от матери выявлены у юношей с ценностью-целью «творчество» и локусом контроля жизни. Отрицательные взаимосвязи эмоциональной сепарации от матери наблюдаются у юношей с ценностью-целью «счастье других» и ценностью-средством «непримиримость». Эмоциональная сепарация от отца положительно взаимосвязана с ценностью-целью самореализации «свобода» и с устойчивыми субъективными критериями оценки результатов своих действий и поведения. Как видим, стремление к независимости от эмоциональной поддержки родителей позволяет юношам более активно реализовывать себя в творчестве, принимать ответственность за свои решения в различных жизненных ситуациях и адекватно оценивать результаты своей деятельности.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между эмоциональной сепарацией от родителей и характеристиками целеполагания у юношей и девушек

	юноши		девушки
эмоциональная сепарация от матери			
ценности-цели (ЦО)		ценности-цели (ЦО)	
счастье других	-,570*	счастливая семейная жизнь	-,331*
творчество	,688**	ценности-средства (ЦО)	
ценности-средства (ЦО)		ответственность	,305*
непримиримость	-,524*	смысложизненные ориентации (СЖО)	
смысложизненные ориентации (СЖО)		результативность жизни (целеосуществление)	,405*
локус контроля – жизнь (ответственность)	,440*	регуляторные шкалы (ССПМ)	
		программирование	-,415**
		общий уровень	-,422**
эмоциональная сепарация от отца			
ценности-цели (ЦО)		ценности-цели (ЦО)	
свобода	,610**	здоровье	,313*
регуляторные шкалы (ССПМ)		ценности-средства (ЦО)	
оценивание результатов	,501*	образованность	,410**

Условные обозначения: * корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** корреляция значима на уровне $\leq 0,01$.

У девушек эмоциональная сепарация от матери положительно взаимосвязана с ценностью-средством «ответственность», результативностью жизни. Эмоциональная сепарация девушек от матери отрицательно взаимосвязана с ценностью-целью «счастливая семейная жизнь», программированием и уровнем сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности в жизненных ситуациях. Обретение девушками эмоциональной независимости от матери ведет к снижению значимости ценности-цели «счастливая семейная жизнь», импульсивным действиям, получению результатов, неадекватных целям деятельности. При этом они руководствуются чувством долга и удовлетворены целеосуществлением личных планов. Эмоциональная сепарация девушек от отца положительно взаимосвязана с ценностью-целью личной жизни «здоровье», с ценностью-средством самоутверждения «образование».

Обратимся к значимым взаимосвязям аттитудной сепарации и характеристик целеполагания у юношей и девушек (табл. 4). У юношей выявлены положительные взаимосвязи аттитудной сепарации от матери с ценностями-средствами самоутверждения «высокие запросы» и «эффективность»; положительные взаимосвязи аттитудной сепарации юношей от отца — с ценностью-средством самоутверждения «эффективность» и программированием. Аттитудная сепарация от отца отрицательно связана с ценностью-целью самореализации «продуктивная жизнь», раскрывает неумение юношей

мобилизовывать свои внутренние ресурсы для выполнения важной деятельности. Положительные взаимосвязи аттитюдной сепарации от родителей с ценностями-средствами самоутверждения позволяют юношам самостоятельно разрабатывать программы своих действий, гибко изменять их в новых жизненных обстоятельствах, но несформированность собственных позиций и суждений не позволяет им в полной мере использовать свои возможности.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа между аттитюдной сепарацией от родителей и характеристиками целеполагания у юношей и девушек

	юноши		девушки
аттитюдная сепарация от матери			
ценности-средства (ЦО)		ценности-средства (ЦО)	
высокие запросы	,567*	твердая воля	,316*
эффективность	,516*	смыслжизненные ориентации (СЖО)	
		результативность жизни (целеосуществление)	,449*
		регуляторные шкалы (ССПМ)	
		оценивание результатов	-,410**
		общий уровень	-,459**
аттитюдная сепарация от отца			
ценности-цели (ЦО)		ценности-цели (ЦО)	
продуктивная жизнь	-,438*	продуктивная жизнь	,342*
ценности-средства (ЦО)		любовь	
эффективность	,613**	ценности-средства (ЦО)	
регуляторные шкалы (ССПМ)		терпимость	-,335*
программирование	,552*	смыслжизненные ориентации (СЖО)	
		результативность жизни (целеосуществление)	,440*

Условные обозначения: * корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** корреляция значима на уровне $\leq 0,01$.

Положительные взаимосвязи аттитюдной сепарации девушек от матери наблюдаются с ценностью-средством самоутверждения «твердая воля» и результативностью жизни. Аттитюдная сепарация от матери отрицательно связана с оцениванием результатов и уровнем сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности в жизненных ситуациях. Аттитюдная сепарация девушек от отца положительно связана с ценностью-целью самореализации «продуктивная жизнь», ценностью-целью личной жизни «любовь» и результативностью жизни. Отрицательная взаимосвязь выявлена с ценностью-средством общения «терпимость». С одной стороны, формирующиеся у девушек в процессе аттитюдной сепарации собственные суждения ведут к самореализации и самоутверждению, раскрытию своих возможностей, удовлетворенности целеосуществлением и осмысленностью жизни. С другой стороны, недостаточное развитие общего уровня саморегуляции, внутренних критериев оценки результатов приводит к возникновению

высокой тревожности, низкой эффективности в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Проанализируем значимые взаимосвязи функциональной сепарации и характеристик целеполагания у юношей и девушек (табл. 5). Функциональная сепарация юношей от матери положительно взаимосвязана с ценностью-целью личной жизни «развлечения», приятным времяпрепровождением, отсутствием обязанностей и ценностью-средством «рационализм», умением логично мыслить, отрицательно — с осознанным планированием своей деятельности. Функциональная сепарация от отца положительно взаимосвязана с процессом жизни. Отрицательная взаимосвязь выявлена с ценностью-целью личной жизни «любовь», ценностью-средством общения «жизнерадостность». Несмотря на то, что планирование у юношей малореалистично, поставленные цели редко достигаются, они стремятся обрести смысл, интерес к жизни, обдуманно принимать решения.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа между функциональной сепарацией и характеристиками целеполагания у юношей и девушек

	юноши		девушки
функциональная сепарация от матери			
ценности-цели (ЦО)			
развлечения	,640**		
ценности-средства (ЦО)			
рационализм	,492*		
регуляторные шкалы (ССПМ)			
планирование	-,454*		
функциональная сепарация от отца			
ценности-цели (ЦО)			
любовь	-,479*		
ценности-средства (ЦО)			
жизнерадостность	-,483*		
смыслжизненные ориентации (СЖО)			
процесс жизни (смысл, мотивация, творчество)	,460*		

Условные обозначения: * корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** корреляция значима на уровне $\leq 0,01$.

У девушек не обнаружены значимые взаимосвязи характеристик целеполагания с функциональной сепарацией от матери.

Выводы

Для юношей более характерна эмоциональная сепарация от матери и отца, а также аттитудная и функциональная сепарация от матери, юноши демонстрируют большую эмоциональную независимость, принятие ответственных решений, самостоятельность в повседневной жизни. Юношам свойственна ценность-цель самореализации «продуктивная жизнь», ценность-средство общения «непримиримость» и ценность-средство самоутверждения «эффективность». Они более удовлетворены целеосуществлением и

результативностью жизни.

Девушки проявляют большую психологическую зависимость от родителей, стремятся сохранять эмоционально близкие, поддерживающие отношения с матерью, руководствуются мнением, советами родителей в принятии важных решений. Направлены на реализацию традиционных ценностей-целей личной жизни «любовь», «счастливая семейная жизнь» и ценности-средства «аккуратность». Сформированность субъективных критериев оценивания результатов позволяет девушкам адекватно оценивать наличие рассогласования полученного результата с целью деятельности и гибко изменять условия достижения поставленной цели.

Взаимосвязи психологической сепарации от родителей с ценностно-смысловыми и операционными характеристиками целеполагания у девушек и юношей отличаются большой вариативностью и противоречивостью. У юношей преобладают положительные взаимосвязи психологической сепарации от родителей, у девушек — от отца. Отцы больше поддерживают отделение как юношей, так и девушек, поощряют достижение ими независимости от родительского одобрения, суждений и позиции.

В процессе сепарации юноши более удовлетворены насыщенностью жизни, результативностью целеосуществления самореализации и принимают ответственность за свои действия, девушки удовлетворены только результативностью целеосуществления личных планов. Однако у юношей и девушек отсутствуют взаимосвязи психологической сепарации и целей жизни, устремленности в будущее.

Юноши более успешно продумывают способы своих действий, у них сформированы собственные критерии оценки результатов. Девушки более гибко перестраивают планы и программы своих действий, но страх потери эмоционального одобрения матери и стремление следовать ее советам определяют их ориентированность на внешние критерии оценки результатов и слабо выраженное стремление строить планы на будущее.

Заключение

Психологическая сепарация — сложный длительный процесс реструктурирования отношений с родительской семьей — протекает у юношей и девушек из полных семей по-разному. Опережающий характер психологической сепарации свойственен юношам. Для юношей приоритетны ценности-цели самореализации и ценности-средства самоутверждения, для девушек — ценности-цели личной жизни и ценности-средства общения. Установлены значимые взаимосвязи компонентов психологической сепарации от родителей с ценностно-смысловыми и операционными характеристиками целеполагания, отличающиеся вариативностью у юношей и девушек из полных семей, позволяющие заключить, что психологическая сепарация от родителей является важным условием развития целеполагания в студенческом возрасте.

Дальнейшими направлениями исследования может стать изучение психологической сепарации как ресурса развития целеполагания у студентов из неполных семей и студентов, создавших свои семьи, у студентов гуманитарных и технических специальностей.

Раскрытая специфика психологической сепарации юношей и девушек из полных семей вносит вклад в теоретическое осмысление психологических закономерностей и путей становления личности в студенческом возрасте. Знание особенностей

психологической сепарации и ее вклада в становление ценностно-смысловой и операционной сферы целеполагания студентов позволяет разрабатывать научно обоснованные программы дифференцированной психологической помощи в обретении юношами и девушками самостоятельности в постановке и реализации жизненных целей, планов и перспектив, становлении личности как субъекта жизнедеятельности.

Литература

1. Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Адаптация опросника PSI (Psychological Separation Inventory) на российской выборке // Семейная психология и семейная психотерапия. 2014. № 1. С. 3–15.
2. Дитюк А.А. Психологическое содержание понятия «сепарация»: история изучения и близкие понятия // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. 2013. № 7. С. 49–59.
3. Лежнева Е.А. Развитие навыков целеполагания в процессе формирования мотивационной основы профессиональной стратегии студентов-педагогов-психологов // Новая наука: От идеи к результату. 2016. № 8-2 (96). С. 86–90.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Литвинова А.В. Ценностно-мотивационная сфера целеполагания студентов в зависимости от согласования/рассогласования образов родителей // Психологические проблемы современной семьи. Сборник тезисов VI-ой Международной научной конференции / Под ред. О.А. Карабановой, Е.И. Захаровой, С.М. Чурбановой, Н.Н. Васягина 2015. С. 336–346.
6. Маленова А.Ю., Потапова Ю.В. Эмоциональное благополучие студентов и их родителей в ситуации сепарации [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 83–96. DOI:10.17759/psyclin.2018070206
7. Маркова М.Ю. Осознание и структурирование жизненных целей студентов в процессе тренинга «Основы эффективного целеполагания» // Образование и саморазвитие. 2011. № 3 (25). С. 145–150.
8. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 1995. № 4. С. 26–35.
9. Невструева Т.Х., Помченко М.А., Резанова Н.В. Категориальная структура личных стремлений в контексте целевой системы личности (на примере студентов вуза) // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 49–54.
10. Новикова З.Н. Целеполагание как фактор развития субъективности студента // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2013. № 5. С. 476–480.
11. Прима А.К. Особенности представлений о жизненном пути студентов с разным уровнем саморегуляции // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. № 10 (147). С. 199–204.
12. Харитонова А.С. Специфика целеполагания у студентов с разными типами субъектной регуляции // Казанский педагогический журнал. 2012. № 4 (94). С. 131–138.
13. Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 149–192.
14. Шабельников В.К. Функциональная психология. М.: Академический проект, 2004. С. 462–510 с.
15. Azizli N., Atkinson B.E., Vaughman H.M., Giammarco E.A. Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction // Personality and Individual Differences.

2015. Vol. 82. P. 58–60. DOI:10.1016/j.paid.2015.03.006

16. Dzukaeva V. Family characteristics of Psychological Separation from parents during late adolescence // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 146 (25). P. 346–352.
17. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents // *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31. P. 170–178.

References

1. Dzukaeva V.P., Sadovnikova T.Yu. Adaptatsiya oprosnika PSI (Psychological Separation Inventory) na rossiiskoi vyborke [Adaptation of the PSI (Psychological Separation Inventory) questionnaire on the Russian sample]. *Semeinaya psikhologiya i semeinaya psikhoterapiya*, 2014, no. 1, pp. 3–15. (In Russ.).
2. Dityuk A.A. Psikhologicheskoe sodержanie ponyatiya «separatsiya»: istoriya izucheniya i blizkie ponyatiya [Psychological content of the concept of "separation": the history of the study and close concepts]. *Sovremennye problemy psikhologii sem'i: fenomeny, metody, kontseptsii*, 2013, no. 7, pp. 49–59. (In Russ.).
3. Lezhneva E.A. Razvitie navykov tselepolaganiya v protsesse formirovaniya motivatsionnoi osnovy professional'noi strategii studentov–pedagogov–psikhologov [Development of goal-setting skills in the process of forming the motivational basis of the professional strategy of students–teachers–psychologists]. *Novaya nauka: Ot idei k rezul'tatu*, 2016, no. 8–2 (96), pp. 86–90. (In Russ.).
4. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Test the meaning of life orientation (LSS)]. 2–e izd. Moscow: Publ. Smysl, 2000. 18 p. (In Russ.).
5. Litvinova A.V. Tsennostno–motivatsionnaya sfera tselepolaganiya studentov v zavisimosti ot soglasovaniya/rassoglasovaniya obrazov roditelei [The value–motivational sphere of the goal-setting of students depending on the coordination / mismatch of the images of parents]. *Shestaya Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya «Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i»: Sbornik tezisov «Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i»* (g. Moskva–Zvenigorod, 30 sentyabrya – 4 oktyabrya 2015 g.) [Sixth International Scientific Conference "Psychological Problems of the Modern Family"]. Moskva–Zvenigorod, 2015, pp. 336–346. (In Russ.).
6. Malenova A.Yu., Potapova Yu.V. Emotsional'noe blagopoluchie studentov i ikh roditelei v situatsii separatsii [Elektronnyi resurs] [Emotional well-being of students and their parents in a situation of separation]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical and special psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 83–96. DOI:10.17759/psyclin.2018070206 (In Russ.).
7. Markova M.Yu. Osoznanie i strukturirovanie zhiznennykh tselei studentov v protsesse treninga «Osnovy effektivnogo tselepolaganiya» [Awareness and structuring of life goals of students in the process of training "Basics of effective goal-setting."]. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2011, no. 3 (25), pp. 145–150. (In Russ.).
8. Morosanova V.I. Individual'nyi stil' samoregulyatsii v proizvol'noi aktivnosti cheloveka [Individual style of self-regulation in arbitrary human activity]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1995, no. 4, pp. 26–35. (In Russ.).
9. Nevstrueva T.Kh., Pomchenko M.A., Rezanova N.V. Kategorial'naya struktura lichnykh stremlenii v kontekste tselevoi sistemy lichnosti (na primere studentov vuza) [Categorical structure of personal aspirations in the context of the target system of the individual (on the example of university students)]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2016, no. 8, pp. 49–54. (In Russ.).

10. Novikova Z.N. Tselepolaganie kak faktor razvitiya sub"ektivnosti studenta [Goal setting as a factor in the development of student subjectivity]. *Aktual'nye napravleniya nauchnykh issledovaniy XXI veka: teoriya i praktika*, 2013, no. 5, pp. 476–480. (In Russ.).
11. Prima A.K. Osobennosti predstavlenii o zhiznennom puti studentov s raznym urovnem samoregulyatsii [Features ideas about the life course of students with different levels of self-regulation]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki*, 2013, no. 10 (147), pp. 199–204. (In Russ.).
12. Kharitonova A.S. Spetsifika tselepolaganiya u studentov s raznymi tipami sub"ektnoi regulyatsii [The specificity of goal setting among students with different types of subject regulation]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2012, no. 4 (94), pp. 131–138. (In Russ.).
13. Kharlamenkova N.E., Kumyкова E.V., Rubchenko A.K. Psikhologicheskaya separatsiya: podkhody, problemy, mekhanizmy [Psychological separation: approaches, problems, mechanisms]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2015, pp. 149–192. (In Russ.).
14. Shabel'nikov V.K. Funktsional'naya psikhologiya [Functional psychology]. Moscow: Publ. Akademicheskii proekt, 2004. 592 p. (In Russ.).
15. Azizli N., Atkinson B.E., Baughman H.M., Giammarco E.A. Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 82, pp. 58–60. DOI:10.1016/j.paid.2015.03.006
16. Dzukaeva V. Family characteristics of Psychological Separation from parents during late adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 146 (25), pp. 346–352.
17. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. Vol. 31, pp. 170–178.

Информация об авторах

Литвинова Анна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: annaviktorovna@mail.ru

Information about the authors

Anna V. Litvinova, PhD in Psychology, Associate professor at the department of scientific bases of extremal psychology, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: annaviktorovna@mail.ru

Получена 06.02.2019

Принята в печать 24.03.2020

Received 06.02.2019

Accepted 24.03.2020

Изучение осведомленности в семейной истории: психологическое благополучие и девиантное поведение

Бондаренко Я.А.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5230-8726>, e-mail: mail_93@mail.ru

Семейная история на протяжении длительного времени изучалась как патологизирующий феномен. В настоящей статье представлены результаты исследования связи уровня психологического благополучия личности со степенью осведомленности подростков в истории собственной семьи. Семейная история представляется как ресурс личности, актуальность которого объясняется происходящими социокультурными изменениями. Была разработана и модифицирована специальная анкета, направленная на изучение уровня осведомленности. В настоящем исследовании принял участие 121 человек — 73 подростка с нормативным и 48 с девиантным поведением, все являются жителями Москвы и Московской области. Обнаружено, что подростки, осведомленные в семейной истории, поддерживающие контакты с расширенной семьей, для которых ее изучение и поддержание являются значимыми, характеризуются высокими показателями психологического благополучия. Получены значимые различия нормативных и девиантных подростков по уровню осведомленности ($F=42.009$, $p=0.000$).

Ключевые слова: семья, семейная психология, семейная история, девиантное поведение, психологическое благополучие, подростковый возраст.

Для цитаты: Бондаренко Я.А. Изучение осведомленности в семейной истории: психологическое благополучие и девиантное поведение [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 72—85. DOI:10.17759/psyedu.2020120106

The Study of Awareness of the Family History: Psychological Well-being and Deviant Behavior

Yakov A. Bondarenko

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5230-8726>, e-mail: mail_93@mail.ru

This article presents the results of a study on correlation level of psychological well-being of the person with the degree of awareness of adolescence of his own family history. The analysis and comparison of existing concepts proposes a new understanding and definition of the phenomenon of family history. Family history is represented as a resource person, the relevance of which is due to occurring socio-culture changes. It has been developed and modified by special questionnaire aimed at the study of the level of awareness. In the present study we took 121 people participated. 73 adolescence group of norm, and 48 with deviant behavior. It was

found that adolescents knowledgeable in the history of the family history, to maintain contact with the extended family, for which it is studying and maintaining meaningful, characterized by high levels of psychological well-being.

Keywords: family, family psychology, family history, family identity, deviant behavior, psychological well-being, adolescence.

For citation: Bondarenko Ya.A. The Study of Awareness of the Family History: Psychological Well-being and Deviant Behavior. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 72—85. DOI:10.17759/psyedu.2020120106 (In Russ.).

Введение

В настоящее время отмечается обилие теоретических подходов к феномену семейной истории [2; 14]. К ним относятся психодинамические представления, модели позитивной психологии, приложения системного подхода и т.д. (М. Боуэн, А.А. Шутценбергер, Н.А. Брахам, М. Терек, И. Бузурмени-Надь, Сонди, А.Е. Петрова и т.д.). Значение изучения семейной истории возрастает с каждым годом (к примеру, было множество дискуссий и докладов, затрагивающих эту проблему на второй международной конференции по системной семейной психотерапии 2nd International Conference on Bowen Family Systems Theory 2018). Однако исследование затрудняется тем, что не существует общепринятого рассмотрения феномена семейной истории (СИ). При этом можно отметить существенную, но неявно выраженную тенденцию — рассмотрение понятия семейной истории с точки зрения «ресурсности».

Для структурирования пространства представлений в изучении феномена семейной истории мы создали рабочую классификацию, в основе которой лежат два параметра: уровень анализа семейной истории (индивид, семейная система, общество) и эффект влияния семейной истории (патологизирующий, ресурсный) (см. табл. 1). Уровень анализа означает то, на что направлен основной фокус внимания исследователей при работе с семейной историей — конкретный человек (индивид в широком смысле) или совокупность людей, входящих в семейную систему, или семейная история рассматривается в еще более широком контексте (общество и культура). Второй критерий отражает содержательную оценку феномена семейной истории — она может либо мешать, препятствовать и тормозить процессы развития и становления личности, либо способствовать им и содержать потенциальные ресурсы.

Таблица 1

Классификация подходов к семейной истории

Параметры классификации		Основной эффект	
		Патологизирующий	Ресурсный
Уровень анализа семейной	Индивид	Психоаналитические представления (Шутценбергер, Абрахам, Терек, Бузурмени-Надь и т.д.).	Судьбоанализ (Сонди).
	Семейная система	М. Боуэн, системная семейная терапия; Миланская школа.	Межпоколенческое взаимодействие (Е.А.

			Петрова).
	Общество и культура	Трансгенерация травмы (Winship); К. Бейкер и Ю.Б. Гиппенрейтер (последствия репрессий и геноцида).	Осведомленность как фактор благополучия личности.

Из табл. 1 мы видим, что уровень индивида представлен в основном психоаналитическим направлением. Основной акцент сделан на деструктивном влиянии неэксплицированного содержания семейной истории [16]. В отличие от предыдущего, системный подход предполагает целостный анализ. Но здесь зачастую нивелируются особенности самих элементов системы [5; 6], и важны лишь актуальный момент и актуальное состояние системы, в которой предыдущая история не оказывает существенного значения в паттернизации поведения. Существенным стал шаг в признании и учете общественной ситуации, обуславливающей патологизацию [8; 18]. Главное содержание первой половины таблицы — рассмотрение семейной истории только как деструктивного феномена.

Вторая половина таблицы представлена общей ориентацией на оценку семейной истории как ресурсного феномена. Одним из подходов, который центрируется только на конкретном индивиде, является судьбоанализ Сонди. Но «позитивность» и непредрежденность влияния семейной истории признается только на уровне индивида. Одним из немногих вариантов, где происходит поворот к ресурсности самого феномена и учет семейной системы с привлечением опыта субъекта, является работа Е.А. Петровой [10]. Но при этом не учитывается конкретно-историческая специфика данного феномена.

Таким образом, мы можем отметить перспективы изучения семейной истории, в которой будет учитываться историчность развития на всех трех уровнях, и, что не менее важно, позитивное содержание и структуру семейной истории. Исходя из этих соображений, мы предлагаем свое понимание семейной истории, которое добавляет новую и недостающую для целостного представления третью позицию в таблицу. В этом плане осведомленность, принятие событий семейной системы — это факт преодоления травматичных ситуаций и разрывов, которые вписаны в семейную историю. При этом ее содержание заключается не только в преодолеваемых негативных, но и ресурсных, стабилизирующих элементах, которые являются основой семейной идентичности на уровне межпоколенной семьи, неразрывно связанной с культурно-исторической ситуацией.

Необходимо внести также дополнительные характеристики, которые прослеживаются в других направлениях в качестве механизма трансляции. Представляется, что в существующих подходах и взглядах по отношению к семейной истории имеется образ непосредственной передачи «схем» семейной истории. Такая ситуация существенно затрудняет исследование самого феномена и самого процесса трансляции, т.к. здесь происходит игнорирование самого развития личности и ее специфики. Соответственно, процесс передачи семейной истории имеет специфику на различных этапах онтогенеза. Другая характеристика касается учета временного аспекта в семейной истории. В указанных подходах преобладает акцент на прошлом и настоящем, тогда как необходимо обратить внимание на возможность конструирования семейной истории, т.е. не только возможность ее спонтанного изменения. В последнем проявляется собственная активность

субъекта семейной истории в ее построении.

Таким образом, исследование семейной истории в данной работе имеет в основе системный характер и предполагает позитивную ориентацию. При этом, в отличие от взгляда А.Е. Петровой, в понимании семейной истории особое внимание уделяется не только знанию событий семьи. Мы акцентируем внимание на роли отношений личности к этим событиям, а также учитываем саму активную позицию личности как целенаправленно формирующую эти представления и выстраивающую свою концепцию семейной истории. Эти смещения концептуализируются в современном понятии семейного нарратива.

В соответствии с вышесказанным на основе проанализированных представлений нами было сформулировано рабочее определение понятия семейной истории. Семейная история — формирующиеся в процессе онтогенеза представления и отношения личности к историческим событиям своей семейной системы, выступающие детерминантами поведения в эмоционально насыщенных ситуациях и являющиеся основой построения семейной и личностной идентичности [4].

Девиантность, общество, семья и семейная история

Традиционным объектом изучения в рамках «семейной истории» являются различные девиации и неадаптивные формы поведения, передающиеся из поколения в поколение. Неадаптивные формы поведения — довольно широкий класс явлений. Мы сосредоточим внимание на девиантном поведении. В настоящий момент наиболее полное определение отклоняющегося поведения сформулировано как «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [9]. Обращение к этой категории объясняется тем, что в ее изучении практически не учитывается компонент семейной истории и семейной идентичности.

На данный момент существуют социологические (макросоциальный уровень: Э. Дюркгейм, Р. Клаурд и Л. Оулин, Э. Лемерт и Г. Беккер и т.д.) и, собственно, социально-психологические (микросоциальный уровень: Дж. Боулби, М. Кляйн и Х. Кохут, А. Бандура) теории девиантности.

Первые концентрируются только на уровне общества, игнорируя особенности более низкого порядка. Поэтому получаемая картина является неполной и искаженной. Вторая группа теорий, несмотря на свою эффективность, так же обладает односторонностью и мозаичностью. При этом остается без рассмотрения анализ основ, способствующих благоприятному и эффективному развитию, а также отсутствует целостное видение проявления девиантности. В качестве интегрирующей категории и предлагается семейная история. Но на данном этапе развития представлений о семейной истории недостаточно фактологического материала и неизвестны механизмы трансляции этого опыта, в соответствии с чем необходимо проводить поисковые исследования. Предположительно, связь СИ и девиантности может быть следствием малой осознанности и проработанности содержания семейной истории.

Таким образом, существенная идея данной статьи — необходимость разработки представлений о природе девиантного поведения при помощи концепта семейной истории, который характеризуется целостностью и пронизывает все уровни анализа существующих проблем. И самое главное — она выступает основой того стабилизирующего эффекта, о котором так много говорится в настоящий момент. Для реализации поставленных целей и

задач необходимо для начала установить факт связи семейной истории и девиантного поведения.

Метод и методики исследования

Настоящее исследование было направлено на выявление связи между психологическим благополучием личности и осознанностью, степенью представленности семейной истории для подростка.

Выборку составили подростки в возрасте 14-16 лет, общий объем выборки 121 человек. Она была условно разделена на две группы: группу нормативных подростков (73 человека) и группу подростков с отклоняющимся поведением (48 человек).

В первую группу вошли подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе с углубленным изучением гуманитарных дисциплин. Они отбирались по трем критериям: совместное проживание с семьей, возраст (от 14 до 16 лет), хороший уровень успеваемости. Последний критерий связан с тем, что хорошая успеваемость должна сопровождаться лучшими когнитивными и рефлексивными способностями.

Во вторую подгруппу вошли дети, обучающиеся в специализированном учреждении г. Москвы. Критерии отбора: наличие статуса девиантности, оценка поведения подростков педагогами и психологом данного учреждения, наличие правонарушений, возраст от 14 до 16 лет.

Подгруппа «девиантных» подростков состоит в основном из мальчиков (45 мальчиков, 3 девочки), тогда как в подгруппе «нормативных» количественно преобладают девочки (47 девочек, 26 мальчиков).

Методы исследования: опросник «Шкала депрессии» А. Бэка; опросник личностной тревожности А.М. Прихожан; опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в модификации П.П. Фесенко [15].

Также использовалась специально созданная анкета по осведомленности в семейной истории (АПОСИ), направленная на выявление уровня осведомленности подростков в истории собственной семьи. В нее входят следующие 5 категорий: знание интересов и важнейших событий в истории собственной семьи, знание и значение межпоколенческой ретроспективы, семейные ценности и отношение к ним, субъективное представление уровня осведомленности в СИ, семейные тайны (частота затрагиваемости тем из семейной истории, наличие самих тайн в семейной истории, «необсуждаемые» члены семьи).

В исследовании нами было сформулировано предположение, в котором утверждается, что высокий уровень осведомленности в семейной истории связан с высоким психологическим благополучием личности. В частности, предполагается наличие независимости фактора отклоняющегося поведения и осведомленности в семейной истории по отношению к психологическому благополучию личности. Подростки, относящиеся к группе девиантных с более высоким уровнем психологического благополучия, также и более осведомлены в семейной истории.

Результаты исследования

В настоящем исследовании первым этапом было выявление связи между используемыми опросниками. Это необходимо, потому что до сих пор отсутствует нормализация опросника психологического благополучия К. Рифф на подростковой группе.

В результате выработки более дифференцированных критериев отбора подростков и расширения объема выборки были получены, прежде всего, адекватные показатели

корреляционного анализа. Из нижеприведенной таблицы видно, что мы получили значимые отрицательные корреляции по общим показателям между психологическим благополучием двух клинических методик.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа по трем опросниковым методикам

Корреляции по Пирсону, N=121		Опросник психологического благополучия К. Рифф				
		Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Автономия	Общий балл
Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан	Школьная тревожность	-0.345**	-0.382**	-0.340**	-	-0.485**
	Самооценочная тревожность	-0.316**	-0.463**	-0.344**	-	-0.519**
	Межличностная тревожность	-0.420**	-0.483**	-0.468**	-0.221**	-0.644**
	Магическая тревожность	-	-	-	-	-
	Общий балл	-0.369**	-0.454**	-0.363**	-0.170*	-0.558**
Шкала депрессии Бека	Когнитивно-аффективная	-0.185*	-0.572**	-0.562**	-0.245**	-0.596**
	Соматическая	-0.271**	-0.574**	-0.430**	-0.267**	-0.609**
	Общий балл	-0.234**	-0.637**	-0.563**	-0.261**	-0.657**

Условные обозначения: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Как видно из табл. 2, чем выше показатели по психологическому благополучию, тем ниже результаты по клиническим шкалам.

Наиболее интересными и показательными для нас являются достаточно высокие отрицательные корреляции между межличностной тревожностью и субшкалами по методике К. Рифф. Это может быть важным показателем в случае связи благополучия и семейной истории. Т.к. формирование представлений об истории семьи — процесс интеракционный. Ее изучение, освоение и осознание могут входить в критическую зону. За счет этого могут усиливаться девиационные процессы у определенной группы подростков ввиду малой проработанности семейной истории и отдаления от семейной системы.

Помимо этого, тенденциозный анализ может показать наиболее существенную связь между показателями двух клинических методик с субшкалами «осмысленность жизни» и «человек как открытая система».

Второй этап исследования состоял в выявлении предполагаемой разницы в

психологическом благополучии между девиантными и нормативными подростками. Для этого мы выяснили, что по результату применения критерия Колмогорова-Смирнова обе группы распределены нормально ($p > 0.1$). Результаты проверки выборок на однородность по критерию Ливеня позволяют говорить о неоднородности групп, что необходимо для дальнейшей обработки данных. По результатам Т-критерия Стьюдента девиантные и нормативные подростки различаются по общему показателю психологического благополучия ($p < 0.000$). Этот вывод необходим для дальнейшего выявления особенностей в уровне осведомленности подростков.

Третий этап исследования являлся наиболее значимым и состоял в том, чтобы оценить вклад уровня осведомленности подростков в семейной истории в удовлетворенность личности собственной жизнью. Для этого мы использовали вопросы из анкеты АПОСИ, которые позволили нам дифференцировать выборку на более и менее осведомленных в истории семьи. Выявление адекватных вопросов, которые позволят дифференцировать выборку с помощью статистических процедур, осуществлялось с помощью фи-критерия Гилфорда, где учитываются два показателя — «девиантность-нормативность» и «осведомленность-неосведомленность». Его применение обусловлено тем, что мы работаем с двумя номинальными шкалами. В целом это позволяет выявить не только адекватность вопроса, но и взаимосвязь между осведомленностью и нормативностью поведения.

Далее производилось выделение наиболее существенных «вопросов», по которым можно провести дифференциацию групп и подсчет частот. В результате можно заключить: если человек выбирает 70 и более процентов ответов по определенному количеству вопросов, относящихся к группе условной осведомленности, то мы имеем право относить данного человека к категории осведомленных (и наоборот). Задав 70-процентный порог по отбору целевых вопросов для отнесения к группе осведомленных подростков, мы получили процентное распределение выборки по тем или иным группам (табл. 3).

Таблица 3

Процентное соотношение осведомленных и неосведомленных подростков

	Нормативные	Девиантные
Осведомленные	49%	39%
Неосведомленные	51%	61%

Имея возможность разделить выборку на «осведомленных» и «неосведомленных», мы получаем возможность оценить взаимодействие факторов (осведомленность-девиантность). Для этого был использован двухфакторный дисперсионный анализ. Из табл. 4 видно, что оба фактора являются определяющими по отношению к психологическому благополучию, и самое главное, что они являются независимыми.

Таблица 4

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа

Факторы	F	p
Осведомленность	42.209	0.000

«Нормативность»	72.101	0.000
Взаимодействие факторов	2.760	0.099

Таким образом, мы можем утверждать следующее — в настоящем исследовании выявлено, что осведомленность в истории собственной семьи является «фактором» психологического благополучия. Касательно подростков, имеющих отклоняющееся поведение, можно также утверждать, что более осведомленные имеют большую удовлетворенность жизнью. И, естественно, их осведомленность выше по отношению к своей группе, тогда как нормативные в большей степени осведомлены и получают большие показатели по благополучию. Такой вывод требует конкретного пояснения в имеющихся различиях по результатам работы с анкетой.

Различия в уровне осведомленности в истории собственной семьи (сравнение нормативных и девиантных подростков):

Из ответов респондентов следует, что наибольшим различием характеризуется расхождение в частоте общения с расширенной семьей. Группа подростков из общеобразовательной школы часто поддерживает связь с расширенной семьей (двоюродные братья и сестры, дяди и тети, крестные и т.д.), тогда как у подростков с отклонениями в поведенческой сфере преобладает общение «по случаю» или общение с расширенной семьей отсутствует. Это является значимым фактором для выстраивания определенной картины семейной истории и знания важнейших событий. Ввиду этого мы выявили наиболее значимый показатель, где девиантные подростки характеризуются дефицитными знаниями о наиболее близких родственниках, тогда как нормативные в преобладающем большинстве имеют возможность легко актуализировать имеющиеся сведения (рис. 1).



Рис. 1. Знание интересов и важнейших событий членов семьи

Характеризуя полученные ответы из второго блока анкеты, мы можем также отметить отчетливое различие между двумя группами. Оно заключается в том, что нормативные подростки имеют достаточно знаний (без учета их качества) до третьего поколения, далее

происходит снижение знаний, тогда как знание девиантных подростков начинает снижаться уже в переходе от нуклеарной семьи. При этом отмечается тенденция в большей значимости семейной истории у нормативных подростков, тогда как у девиантных она приобретает уплощенный характер, и наиболее отчетливо выступает некоторое желание знать, что является значимым в контексте вышеизложенных мыслей (рис. 2).

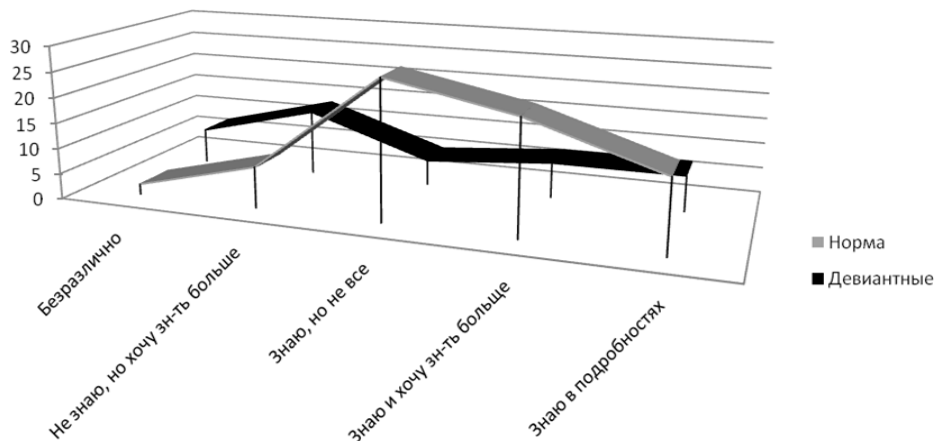
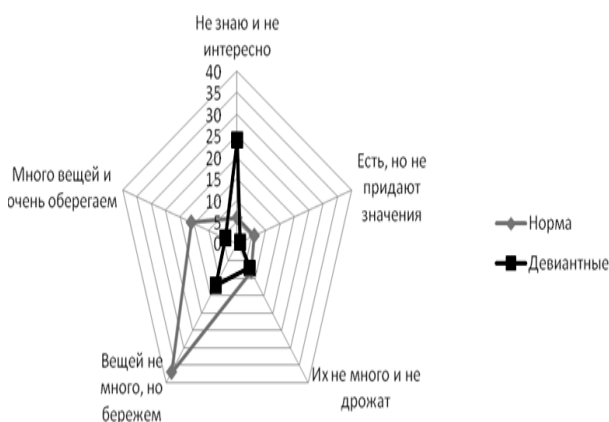
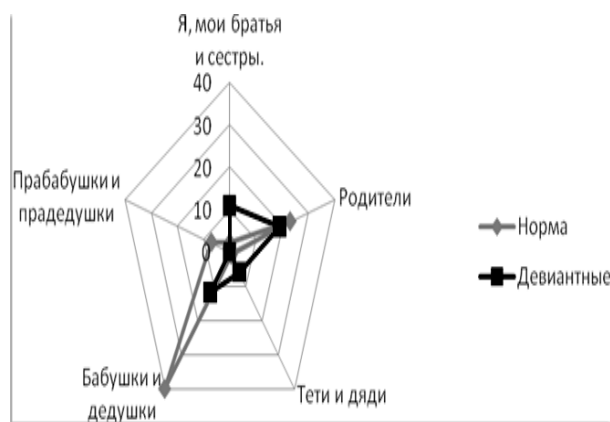


Рис. 2. Ответы респондентов по второму блоку анкеты

Касательно третьего блока мы можем отметить следующее: 60% нормативных подростков бережно относятся к семейным реликвиям; имеется направленность на сохранение и обогащение «семейных резервов» (рис. 3а). Субъектом трансляции у нормативных подростков выступает в большей степени прапоколение, тогда как у девиантных — родители и они сами (рис. 3б).



3а. Отношение к ценностям



3б. Субъектная позиция к ценностям

Рис. 3. Отношение к семейным ценностям и субъектная позиция по отношению к ним

Четвертый блок характеризуется, прежде всего, тем, что девиантные подростки осведомлены мало или совсем не осведомлены, тогда как у подростков из общеобразовательной школы отмечается тенденция знать больше. В целом они больше осведомлены, чем подростки с отклоняющимся поведением, хоть и несколько дефицитарно. Последнее связано с происходящими процессами нуклеаризации в мире.

Важным моментом является разная половая представленность, которая может вносить некоторые искажения в представляемые результаты. К сожалению, в среде девиантных подростков преобладает в основном мужская часть популяции. Возможно, определенные особенности результатов можно объяснить особенностями взаимодействия мальчиков с семьей.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование было посвящено изучению связи между психологическим благополучием личности и осведомленностью в истории собственной семьи. В частности, были рассмотрены два вопроса: имеются ли различия между психологическим благополучием личности у девиантных подростков и подростков, относящихся к группе нормы, а также существуют ли внутригрупповые различия по осведомленности в семейной истории семьи и психологическому благополучию личности. Полученные результаты показывают, что существует связь между психологическим благополучием личности и осведомленностью в истории собственной семьи.

Во-первых, чем выше осведомленность в истории собственной семьи, тем выше психологическое благополучие личности. Такой вывод можно сделать и по результатам разделения выборки на две категории — нормативных и девиантных подростков. Т.е. у девиантных подростков низкие показатели по клиническим шкалам и высокие по психологическому благополучию личности связаны с более высокой относительной осведомленностью в истории собственной семьи.

Во-вторых, наличие отклонений в поведении и уровень осведомленности в истории собственной семьи являются независимыми факторами, которые «определяют» уровень психологического благополучия личности. Имеющиеся представления о природе и механизмах девиантности не учитывают роль семейной истории. По результатам нашего исследования видно, что осведомленность в истории собственной семьи является ресурсом, который определяется через более высокий уровень психологического благополучия личности.

В левой части табл. 1 мы указали, что существует целый ряд теоретических представлений, которые выделяют в семейной истории патологизирующий эффект. Тогда как наши результаты свидетельствуют об обратном.

В-третьих, имеются как количественные, так и качественные отличия в осведомленности в истории семьи между нормативными и девиантными подростками. Нормативные подростки чаще имеют возможность вступать в контакт с расширенной семьей, их знания более детальны и имеют тенденцию к увеличению знаний в истории семьи. Девиантные подростки не имеют возможности чаще и больше обращаться к источникам трансляторов семейной истории, более психологически благополучные имеют выраженную направленность на приобретение знаний о семейной истории. Учитывая характер коммуникативного процесса, отсутствие альтернативных и дополнительных источников

знания, это объясняет дефицитарность представлений о семейной истории. В этом смысле теории «патологизирующего эффекта» (табл. 1) семейной истории получают иную интерпретацию — не сама по себе семейная история является источником «патологии», а непроработанность семейной истории.

Результаты, полученные в настоящем исследовании, могут быть интерпретированы как подтверждающие сформулированную выше точку зрения. Большая осведомленность в семейной истории связана с большим психологическим благополучием личности.

Выводы и заключение

В данном исследовании была изучена связь между уровнями в «осведомленности в семейной истории собственной семьи» и психологическим благополучием личности. Для этого был использован ряд методических средств — анкета для изучения осведомленности в семейной истории, опросник по изучению психологического благополучия К. Рифф, шкала депрессии А. Бэка и опросник тревожности А.М. Прихожан. Было обнаружено, что более высокий уровень в «осведомленности в семейной истории собственной семьи» связан с более высоким уровнем психологического благополучия личности.

В ходе исследования было выявлено, что «осведомленность в истории собственной семьи» связана с показателями психологического благополучия личности. Тем самым она имеет ресурсную составляющую.

Результаты использованной анкеты по изучению «осведомленности в истории собственной семьи» демонстрируют общую тенденцию к снижению степени контактов в семье, что может служить показателем уменьшения осведомленности в семейной истории. Т.е. коммуникативный аспект является неотъемлемым процессом формирования представления о собственной семье и ее истории. Помимо этого, значимыми являются «четкое» распределение ролей, мотивационная направленность, особенности ценностно-смысловой сферы.

Выявленные проблемы изучения семейной истории требуют дальнейших теоретических разработок, а также улучшения технических средств. Помимо этого, хотелось бы выдвинуть предположение — определяющее значение для «семейной истории» имеет социальная ситуация развития, которая выявляет неоднозначность влияния происходящих процессов семейной системы на людей в различных этапах онтогенеза отдельного индивида и жизненных циклах самой семейной системы.

Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Грустный оптимистический взгляд на психологическую науку // Психология. 2005. Т. 2. № 1. С. 130–139.
2. *Богатырева М.Х.* Межпоколенная передача семейной истории. Дефекты передачи // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 109. С. 164–170.
3. *Большаков М.А.* «Проблема нравственности и духовности в современном обществе» // Человек и образование. 2007. № 1. С. 66–69.
4. *Бондаренко Я.А.* Проблемы изучения семейной истории // Материалы XIV Городской научно-практической конференции с международным участием «Молодые ученые – столичному образованию» (г. Москва, 23 апреля 2015 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 395 с.

5. Бэйкер К., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-центр, 2012. 496 с.
6. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-центр, 2012. 182 с.
7. Емелин В. Кризис постмодернизма и трансформация идентичности в инфообществе // *Credo new*. 2014. № 1. С. 35–52.
8. Медведев С.Э. Трансгенерационные процессы при психической травме [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2010. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20050110> (дата обращения: 11.12.2015).
9. Панцырь С.Н., Новгородцева А.П. Личностные особенности подростков с девиантными формами поведения // *Культурно-историческая психология*. 2013. № 2. С. 64–72.
10. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: Дис. ... канд. психол. наук. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. 249 с.
11. Сельвини-Палаццоли М. и др. Парадокс и контрпарадокс: новая модель терапии семьи, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие / М. Сельвини-Палаццоли, Л. Босколо, Д. Чеккин, Д. Прата. М.: Когито-Центр, 2010. 204 с.
12. Сосланд А.И. Психотерапия в сети противоречий // *Психология*. 2006. Т. 3. № 1. С. 46–67.
13. Строкова С.С. Направления изучения семейной идентичности в психологии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2014. Т. 22. № 3. С. 8–22.
14. Хамитова И.Ю. Межпоколенные связи: влияние семейной истории на личную историю ребенка [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20050110> (дата обращения: 01.02.2016).
15. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности // *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
16. Шутценбергер А.А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. М.: Психотерапия, 2011. 256 с.
17. Якимова Т.В., Бондаренко Я.А. Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014. Том 6. № 4. С. 93–105. doi:10.17759/psyedu.2014060409
18. Winship G., Knowles J. The transgenerational impact of cultural trauma: linking phenomena in treatment of thrid generation survivors of the holocaust // *British Journal of Psychotherapy*. 1996. Vol. 13 (2). P. 259–266.

References

1. Allakhverdov V.M. Grustnyi optimisticheskii vzglyad na psikhologicheskuyu nauku [A Sad Optimistic View on Psychological Science. What My Colleagues Think of Psychological Knowledge]. *Psikhologiya*, 2005, no. 1, pp. 130–139. (In Russ.).
2. Bogatyreva M. Kh. Mezhpokolennaya peredacha semeinoi istorii. Defekty peredachi [Inter-generation transfer of family history. Transfer defects]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena*, 2009, no. 109, pp. 164–170. (In Russ.).
3. Bol'shakov M.A. Problema npravstvennosti i dukhovnosti v sovremennom obshchestve [the problem of morality and spirituality in modern society]. *Chelovek i obrazovanie*, 2007, no. 1, pp. 66–69. (In Russ.).

4. Bondarenko Ya.A. Problemy izucheniya semeinoi istorii [problems of studying family history]. Materialy chetyrnadcatoi Gorodskoi nauchno–prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Molodye uchenye – stolichnomu obrazovaniyu» [Young scientists – the capital formation. *Materials of the Twenty Forth public scientific and practical conference with international participation*] (g. Moskva, 23 aprelya 2015 g.). Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2015. 395 p. (In Russ.).
5. Beiker K., Varga A.Ya. Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouena: Osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika [Bowen family systems theory: Basic concepts, methods and clinical practice]. Moscow: Kogito–Tsentr, 2012. 496 p. (In Russ.).
6. Varga A.Ya. Vvedenie v sistemnyuyu semeinuyu psikhoterapiyu [Introduction in systemic family therapy]. Moscow: Kogito–Tsentr, 2012. 182 p. (In Russ.).
7. Emelin V. Krizis postmodernizma i transformatsiya identichnosti v infoobshchestve [The crisis of post–modernism and the transformation of identity in the info–society]. *Credo new*, 2014, no. 1, pp. 35–52. (In Russ.).
8. Medvedev S.E. Transgeneratsionnye protsessy pri psikhicheskoi travme [Transgenerational processes after a psychological trauma]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza psyjournal.ru*, 2010, no. 4. Available at: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2610> (Accessed 11.12.2015). (In Russ.).
9. Pansyr' S.N., Novgorodtseva A.P. Lichnostnye osobennosti podrostkov s deviantnymi formami povedeniya [Personality Features in Adolescents with Deviant Behavior]. *Kul'turno–istoricheskaya psikhologiya=Cultural–Historical Psychology*, 2013, no. 2, pp. 64–72. (In Russ.).
10. Petrova E.A. Mezhpokolennye otnosheniya kak resurs sovladayushchego povedeniya. Diss. kand. psikhol. nauk. [The intergenerational relations as a resource of coping behavior. Ph.D. (Psychology) Diss.]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2008. 249 p. (In Russ.).
11. Sel'vini–Palatstoli M., Boskolo L., Chekin D., Prata D. Paradoks i kontrparadoks: novaya model' terapii sem'i, vovlechennoi v shizofrenicheskoe vzaimodeistvie [Paradox and Counterparadox: A New Model in the Therapy of the Family in Schizophrenic Transaction]. Moscow: Kogito–Tsentr, 2010. 204 p. (In Russ.).
12. Sosland A.I. Psikhoterapiya v seti protivorechii [Psychotherapy in the Circuit of Contradictions]. *Psikhologiya*, 2006, no. 1, pp. 46–67. (In Russ.).
13. Strokova S.S. Napravleniya izucheniya semeinoi identichnosti v psikhologii [Approaches to family identity research in psychology]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya =Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014, no. 3, pp. 8–22. (In Russ.).
14. Khamitova I.Yu. Mezhpokolennye svyazi: vliyanie semeinoi istorii na lichnyuyu istoriyu rebenka [Elektronnyi resurs] [Intergenerational ties: the influence of a family history/story on a child's personal life]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza psyjournal.ru*, 2003, no. 4. Available at: <http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2817> (Accessed 01.02.2016). (In Russ.).
15. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well–being of the person]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2005, no. 3, pp. 95–123. (In Russ.).
16. Shuttsenberger A.A. Sindrom predkov: transgeneratsionnye svyazi, semeinye tainy, sindrom godovshchiny, peredacha travm i prakticheskoe ispol'zovanie genosotsiogrammy [The Ancestor Syndrome: Transgenerational Psychotherapy and the Hidden Links in the Family Tree]. Moscow: Psikhoterapiya, 2011. 256 p. (In Russ.).

Бондаренко Я.А.
Изучение осведомленности в семейной истории:
психологическое благополучие и девиантное
поведение
Психолого-педагогические исследования 2020. Том
12. № 1. С. 72–85.

Bondarenko Ya.A.
The Study of Awareness of the Family History:
Psychological Well-being and Deviant Behavior
Psychological-Educational Studies 2020. Vol. 12, no. 1,
pp. 72–85.

17. Yakimova T.V., Bondarenko Y. Awareness of the Family History as a Factor in Psychological Well-being in Adolescence [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru=Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014. Vol. 6, no. 4, pp. 93–105. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73552.shtml (Accessed 1.04.2015). (In Russ.).
18. Winship G., Knowles J. The transgenerational impact of cultural trauma: linking phenomena in treatment of third generation survivors of the holocaust. *British Journal of Psychotherapy*, 1996, Vol. 13 (2), pp. 259–266.

Информация об авторах

Бондаренко Яков Александрович, аспирант, кафедра психологии личности, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5230-8726>, e-mail: mail_93@mail.ru

Information about the authors

Yakov A. Bondarenko, Postgraduate student, Chair of Psychology of Personality, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5230-8726>, e-mail: mail_93@mail.ru

Получена 27.08.2018
Принята в печать 24.03.2020

Received 27.08.2018
Accepted 24.03.2020

Образ будущего у старших подростков: межполовые различия

Белогай К.Н.

Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7033-6584>, e-mail: belogi@mail.ru

Бугрова Н.А.

Кемеровский государственный институт культуры (ФГБОУ ВО КемГИК); Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

В статье излагаются результаты исследования, направленного на определение актуального отношения старших подростков к будущему с учетом их межполовых различий. Выдвигается предположение, что в самосознании подростков не согласованы значимые для будущего аспекты отношения к себе, половая принадлежность обуславливает различия организационной подструктуры образа будущего. Обследовано 93 школьника, учащихся 10-го класса трех кемеровских школ на основе диагностической программы, включающей измерение отдельных параметров организационной структуры образа будущего и определение особенностей представлений девочек и мальчиков. По выборке в целом наблюдается тенденция к проявлению низкой личностной активности, рассогласованности отдельных сторон субъективного отношения к себе и факторов осмысленности жизни. При этом девочки ориентированы на будущее, но склонны к внутренней конфликтности, мальчики слабо ориентированы на будущее, более пассивны, склонны к переживанию неудовлетворенности в принятии себя. Исходя из полученных результатов, намечены перспективы дальнейшей экспериментальной работы по формированию картины будущего в старшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростковый возраст, межполовые различия, образ будущего, смысложизненные ориентации, активность личности.

Благодарности: Авторы выражают благодарность за помощь в сборе данных для исследования руководству и педагогическому составу МАОУ «СОШ № 14», МАОУ «СОШ № 78», МБОУ «СОШ № 11» г. Кемерово.

Для цитаты: Белогай К.Н., Бугрова Н.А. Образ будущего у старших подростков: межполовые различия [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 86—104. DOI:10.17759/psyedu.2020120107

The Image of the Future in Older Adolescents: Gender Differences

Kseniya N. Belogai

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7033-6584>, e-mail: belogi@mail.ru

Natalya A. Bugrova

Kemerovo State University of Culture; Kemerovo State University, Kemerovo, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

The article presents the research results, which is directed at identifying of the actual attitude of older adolescents towards the future, taking into account gender differences. It is suggested that in the self-consciousness of older adolescents aspects of self-relation that are significant for the future are not coordinated, there are also gender differences in the organizational substructure of the image of the future. Surveyed 93 schoolchildren, students of the 10th grade of three Kemerovo schools on the basis of the diagnostic program including measurement the parameters of the organizational substructure of the image of the future and determining the representations of adolescents of different gender groups. On the sample of subjects in general, there is a tendency to show low personality activity, inconsistency of individual components of the attitude to yourself and the factors of life's meaningfulness. At the same time, the girls oriented towards the future, but prone to internal conflict, the boys are more passive, poorly focused on the future, prone to experience of dissatisfaction in accepting oneself. Based on the results obtained, the prospects for further experimental work on shaping the future in the older adolescence are outlined.

Keywords: adolescence, gender differences, image of the future, life-purpose orientations, personality activity.

Acknowledgements: The authors are grateful for assistance in data collection to the management and teaching staff of Municipal autonomous educational institution secondary school Kemerovo number 14, Municipal autonomous educational institution secondary school Kemerovo number 78, Municipal budgetary educational institution secondary school Kemerovo number 11.

For citation: Belogai K.N., Bugrova N.A. The Image of the Future in Older Adolescents: Gender Differences. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 86—104. DOI:10.17759/psyedu.2020120107 (In Russ.).

Введение в проблему

В современную эпоху нестабильности, неопределенности, относительности ценностных критериев, масштабности и расплывчатости требований к человеку как профессионалу предметом теоретического осмысления и эмпирических исследований становятся такие феномены, как жизненный путь, жизненные стратегии, временная и жизненная перспектива [9]. Симптоматично, что в контексте постнеклассической психологии переосмыслению подвергаются такие фундаментальные категории, как психика и сознание, познание и общение [3; 7]. С конца 1990-х годов в науке ярко обозначился интерес к феномену образа будущего. В настоящее время этот интерес усиливается, психологические закономерности преобразования реальности остаются в центре внимания как у теоретиков, так и у практиков. Современные исследователи отмечают, что «психология перестает быть обращенной в “прошлое” и поворачивается к созиданию будущего» [13, с. 10].

В психологических исследованиях изучается коммуникативная природа образа будущего [13; 14], ставятся вопросы его личностной детерминированности, зависимости от индивидуально-типологических особенностей. Исследуется соотношение образа будущего с мотивацией, Я-концепцией, картиной мира, уровнем субъективного контроля (А.А. Тихонова, А.Д. Лифанов, Н.В. Подъяпольский) [11; 16], условиями жизнедеятельности личности (неполная семья, проживание в больших и малых городах), уровнем ее социально-психологического благополучия (С.А. Башкова, Е.Б. Агафонова, Н.Б. Костенко, С.Б. Абрамова) [1].

Целый блок исследований соотносится с проблемой профессионального становления личности. Одно из последних диссертационных исследований, подготовленное к защите в 2019 г. В.Н. Петровой (ТГУ), посвящено изучению образа будущего как предиктора профессионального развития. Образ будущего рассматривается в качестве регулятора процесса жизнедеятельности личности и критерия личностно-профессиональной зрелости [5, с. 24].

В педагогических трудах обсуждается проблема взаимосвязи и взаимовлияния перемен, происходящих в масштабах общества, и изменений, которые претерпевает современная школа в условиях реформирования (А.С. Русаков). Здесь образ будущего выступает в качестве модели возможного, позволяющей прогнозировать значимые масштабные изменения, исходя из более конкретных и локальных изменений на уровне школы [15].

Важно отметить, что на протяжении последних нескольких лет усиливается интерес к постижению образа будущего в социологических, экономических, культурологических, философских исследованиях. Выходит целый ряд монографий, сборников статей, где образ будущего подвергается осмыслению в широком методологическом и цивилизационном контексте (О.Э. Бессонова, И.Д. Тузовский, С.Б. Абрамова, Е.В. Шелкопляс) [7]. В области научно-технических разработок и экономических стратегий сегодня широко используются инструменты форсайт-исследований — систематического сбора информации об изменениях, в ходе которого «формируется образ желаемого будущего, принимаются решения и мобилизуются усилия для совместных действий в настоящем» [5, с. 62].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что проблема образа будущего является сложной междисциплинарной, многоаспектной проблемой, соотносящейся как с индивидуальным становлением личности, так и с динамикой цивилизационного развития социума в целом. Это важно отметить в плане системности представления об изучаемом феномене.

Интерес настоящей статьи сосредоточен на выявлении особенностей и наиболее общих тенденций отношения к будущему, видения себя в будущем старших подростков с учетом их половой принадлежности. Согласно законам возрастного развития, старший подростковый возраст (15-17 лет) соотносится с доминантой будущего, с решением ключевых задач развития — обретением чувства личностной тождественности, психосексуальной идентичности, а также с профессиональным самоопределением и развитием готовности к жизненному самоопределению на основе достаточного уровня ценностных представлений [8, с. 29-30]. По словам А.Г. Лидерса, личностное и профессиональное самоопределение подростка есть «самоопределение для будущего больше, чем для настоящего» [10, с. 50].

В то же время исследователи отмечают, что с течением времени наблюдается динамика откладывания формирования представлений о себе в будущем, а также срока принятия конкретных решений. Оставаясь актуальной для подростка, задача профессионального самоопределения и построения индивидуальной жизненной и образовательной траектории

в современном мире отягощается неопределенностью окружающей среды, непредсказуемостью развития общества, стремительным устареванием профессий, извилистостью большинства профессиональных траекторий, что, по словам А.А. Бочавер, «делает задачу выбора образовательного пути имеющей непонятный срок действия и ... оторванной от дальнейшей профессиональной реализации» [4, с. 31].

Таким образом, исходным фактом, фиксирующим неудовлетворительную ситуацию и задающим дальнейший вектор изложения данной статьи, является констатация того, что современные подростки склонны переживать своего рода «страх будущего», неготовность к построению индивидуальной не только образовательной, но и профессиональной, и жизненной траектории в целом. При этом, вероятно, имеются определенные отличия в переживании и отношении к будущему подростками—представителями разного пола, что, на наш взгляд, недостаточно представлено в современных теоретических и эмпирических исследованиях. Мы полагаем, что требуется конкретизация данного аспекта ввиду наличия не только психических, но и личностных, психологических, социально-ролевых особенностей у мальчиков и девочек, обуславливающих определенные различия их картины будущего.

Цель настоящей статьи — выявить преобладающие характеристики организационной подструктуры образа будущего старших подростков с учетом их половой принадлежности.

Объект исследования — образ будущего как психологический феномен.

Предмет исследования — содержательные характеристики образа будущего старших подростков разного пола.

Гипотезы исследования:

- образ будущего старших подростков характеризуется разноуровневостью параметров его личностно-организационной подструктуры, на эмпирическом уровне в самосознании подростков рассогласованы потенциально значимые для будущего ценностно-смысловые ориентации личности;

- имеются межполовые различия организационной подструктуры образа будущего старших подростков.

В основе нашего исследования лежат методологические положения системного подхода, а также ряда конкретно-научных подходов: культурно-исторического (Л.С. Выготский); историко-эволюционного (А.Г. Асмолов); субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, К.А. Абульханова-Славская); когнитивного (Дж. Келли, А. Бандура). Методологически значимым является сформулированный К.А. Абульхановой-Славской в концепции личностной организации времени тезис о том, что становление личности, ее движение из прошлого в будущее обусловлены прежде всего самой личностью, ее способностью конструировать время-пространство своей жизни своим сознанием, активностью, переживаниями.

На основе изученных подходов [1; 11; 13; 14] мы определили образ будущего как особую систему представлений, регулирующую перспективу жизненного пути личности, опосредованную ее прошлым опытом, уровнем индивидуального и социального развития, отношением личности к себе, к другим, к миру в целом.

Исходя из системного понимания образа будущего, целесообразно выделить ряд взаимосвязанных между собой, иерархически упорядоченных компонентов. Учитывая исследовательские позиции, прежде всего подход К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной к типологии временной перспективы личности, мы выделили три ключевых структурных компонента образа будущего:

- личностно-организационный, придающий всей системе устойчивость, направленность,

определяющий готовность личности к будущему, к трудностям, неопределенности. Функционирование данного компонента опосредовано осознанным отношением личности к себе, своим ценностным предпочтениям и смысложизненным ориентирам;

- содержательный компонент, конкретизирующий образ будущего в отношении определенных сфер жизни личности. Данный компонент выражается в форме конкретных представлений, касающихся прежде всего образа профессиональной перспективы и образа будущей семьи;

- поведенческий компонент, соотносящийся с определенными практическими (запланированными) действиями в настоящем в отношении реализации намеченных жизненных планов.

Все эти компоненты, обладая специфической направленностью, функционируют совместно, оказывая определенное взаимное влияние. В данной статье остановимся на изучении содержательных характеристик иерархически значимого личностно-организационного компонента образа будущего старших подростков. Первостепенное значение этого компонента определяется его конституирующей функцией, соотносимой с готовностью к включению будущего в значимые измерения собственного жизненного пути.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 14», МАОУ «СОШ № 78», МБОУ «СОШ № 11» г. Кемерово в октябре-декабре 2018 года. В исследовании участвовали старшие подростки — ученики 10-х классов (15–16 лет) — 93 человека, среди них 38 мальчиков и 55 девочек.

С целью проверки достоверности выдвинутых гипотез мы сформировали диагностическую программу, включающую два основных этапа. На первом этапе диагностировались уровневые характеристики и статистически значимые параметры личностно-организационного компонента образа будущего старших подростков. Процедура диагностики включала в себя комплекс методик: «Личностный дифференциал» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд); «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев); «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова). Задачей второго этапа явилось выявление особенностей представлений подростков разного пола о будущем на основе кластеризации методом К средних.

Статистический анализ данных осуществлялся с использованием пакета прикладных программ «Statistica 10.0».

Результаты исследования

В табл. 1 представлены обобщенные результаты статистического анализа субъективного отношения подростков к себе по факторам оценки, силы, активности по методике «Личностный дифференциал» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд).

Таблица 1

Описательные статистики по факторам субъективного отношения к себе

Факторы	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Ст. откл.
Оценка	10,6	11	-1	20	5
Сила	5,9	6	-6	17	5,1

Активность	6	6	-12	20	6,6
-------------------	---	---	-----	----	-----

Прежде всего отметим, что средние значения факторов по всей выборке находятся только в пределах низких (сила и активность) и средних (оценка) количественных уровней. Соответственно, нет ни одного фактора, среднее значение которого принадлежало бы высокому количественному уровню. То есть выявляется следующая тенденция: уровень самоуважения, самооценки (фактор «Оценка») подростков превышает уровень развития силы как волевой характеристики личности и активности как показателя ее экстравертированности (табл. 1). Однако следует учитывать, что значительная величина стандартного отклонения свидетельствует о большом разбросе показателей анализируемых факторов.

Анализ межполовых различий позволил уточнить, что пол респондентов значим только для фактора активности ($p=0,02$) — у девочек показатель выше, чем у мальчиков, хотя это различие остается в пределах низких значений (табл. 2).

Таблица 2

Описательные статистики по факторам субъективного отношения к себе у подростков разного пола

Факторы	Девочки, средний показатель	Мальчики, средний показатель	p
Оценка	10,4	10,9	0,6
Сила	6,3	5,3	0,3
Активность	7,3	4,1	0,02

В табл. 3 также представлено распределение уровневых значений факторов субъективного отношения к себе у девочек и мальчиков.

Таблица 3

Распределение уровневых значений факторов субъективного отношения к себе у подростков разного пола

Баллы, в %	Низкие		Средние		Высокие	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Оценка	25,4	15,7	63,6	74	10,9	10,5
Сила	56,3	63,2	41,8	36,9	1,8	-
Активность	50,9	65,7	45,4	31,5	3,6	2,6

По распределению показателей видно, что большинство подростков — свыше 50% девочек и 60% мальчиков — имеют низкий уровень развития силы и активности. Процент подростков с высокими показателями по силе, активности и самооценке минимален, причем этот процент незначительно больше среди девочек. Среди мальчиков вообще отсутствуют высокие показатели по фактору силы. Таким образом, можно сделать вывод о недостаточной сформированности у подростков самоконтроля, неспособности держаться принятой линии поведения, склонности к зависимости от внешних обстоятельств и оценок, а также к пассивности, неудовлетворенности своим поведением, уровнем принятия себя. Безусловно, нельзя не учитывать определенную долю субъективизма в оценке подростками себя, а также свойственные данному возрастному периоду неустойчивость и амбивалентность суждений. Однако стоит предположить, что у обследуемых подростков присутствует некоторая тенденция «застревания» на предыдущем возрастном этапе в плане представления о себе. У мальчиков эта тенденция более выражена, чем у девочек. Тем самым осложняется включение «будущего» в сферу значимых временных измерений жизни личности.

Далее проанализируем ценностно-смысловые характеристики организационной подструктуры образа будущего с помощью двух методик — «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев) и «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова).

Первичный статистический анализ по шкалам методики Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» представлен в табл. 4. Учитывая направленность методики, целесообразно сразу обратиться к анализу межполовых различий смысложизненных представлений обследуемых подростков. Сравнение оценок выборки с помощью t-критерия Стьюдента выявило статистически значимые различия между мальчиками и девочками по общей осмысленности жизни, целям, параметрам интернальности (локус контроля – Я, локус контроля – жизнь). Значения всех шкал осмысленности у девочек выше, чем у мальчиков. Однако высокие стандартные отклонения свидетельствуют о большом разбросе данных среди испытуемых, как у мальчиков, так и у девочек. Хотя у девочек разброс в целом по всем шкалам несколько меньше, по шкалам интернальности — в пределах нормы.

Таблица 4

Описательные статистики по смысложизненным ориентациям

Шкалы	Девочки, средний показатель	Мальчики, средний показатель	Ст. откл. (девочки)	Ст. откл. (мальчики)	p
Общий показатель осмысленности	100,1	90,7	18,8	19,1	0,02
Цели в жизни	31	26,4	6,6	7,5	0,002
Процесс жизни	28,9	26	7,2	7,9	0,07
Результативность жизни	24,7	22,9	5,8	5,9	0,1
Локус контроля - Я	21,6	18,3	3,4	4,8	0,0002
Локус контроля - жизнь	30,3	27,2	6,5	6,1	0,02

Обратим внимание на соотношение показателей осмысленности у подростков и нормативных значений по методике (табл. 5). Как свидетельствуют результаты статистики, все составляющие смысложизненных представлений у мальчиков имеют более низкие средние показатели, чем средние нормативные значения, полученные автором методики Д.А. Леонтьевым (для мужчин), и все различия являются статистически значимыми. У девочек, наоборот, показатели всех факторов осмысленности выше нормативных значений, предлагаемых автором методики СЖО (для женщин). По субшкале «Локус контроля – Я» различия значимы ($p=0$) (см. табл. 5).

Таблица 5

Статистически значимые отличия показателей осмысленности у подростков и нормативных значений по методике

Пол	Шкалы	Средние показатели	Нормативные значения субшкал	p
Мальчики	Общий показатель осмысленности	90,7	103,1	0,0001
	Цели в жизни	26,4	32,9	0,000002
	Процесс жизни	26	31	0,0001
	Результативность жизни	22,9	25,4	0,01
	Локус контроля - Я	18,3	21,1	0,0005
	Локус контроля - жизнь	27,2	30,1	0,004
Девочки	Локус контроля - Я	21,6	18,5	0,00

Согласно полученным результатам, прежде всего по особо показательной в отношении к будущему шкале «Цели в жизни», девочки позитивно относятся к будущему, придают своей жизни направленность и временную перспективу. Они также вполне удовлетворены настоящим, воспринимают процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Мальчики живут преимущественно настоящим, причем и здесь проявляют некоторую неудовлетворенность. Будущее, очевидно, не доминирует в их представлениях. Таким образом, девочки и мальчики выразили противоположные тенденции отношения к будущему: у девочек — целеустремленность, наполненность жизни смыслом, удовлетворенность настоящим, у мальчиков — незаинтересованность будущим и неудовлетворенность настоящим. То есть объективно присутствует проблемность отношения мальчиков-подростков к будущему. В литературе мы не обнаружили достоверных данных конкретно по различиям смысложизненных ориентаций старших подростков–представителей разного пола. Поэтому здесь мы можем исходить из более общих закономерностей развития. Так, по данным авторитетных исследователей, у подростков 14–16 лет отмечается бóльшая озабоченность девочек, по сравнению с мальчиками, по всем проблемным областям [3]. Исходя из этого суждения, мы предполагаем, что высокие показатели девочек обусловлены бóльшей чувствительностью

их эмоциональной сферы. Однако это не дает сделать однозначного вывода о более сознательном отношении девочек к своему будущему, поскольку убежденность в собственных возможностях может не иметь реальной опоры в настоящем, прежде всего во внутренних личностных ресурсах.

В психологии развития исследователи также фиксируют факт разрывов преемственности в становлении идентичности, что сказывается на построении жизненной перспективы [7]. Однако здесь не учитываются половые различия. Соответственно, в отношении полученных нами результатов следует отметить, что у мальчиков тенденция к проявлению «разрывов» в идентичности более выражена. Данный факт предполагает проведение дальнейшего исследования с целью конкретизации вероятных причин наблюдаемой тенденции.

Анализ ценностных представлений старших подростков по методике Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» позволил выявить различия представлений мальчиков и девочек. Однако прежде чем излагать результаты диагностики, предварительно внесем некоторые уточнения, касающиеся использования обозначенной методики в отношении исследования ориентации подростков на будущее. Е.Б. Фанталова как автор методики допускает модификацию параметров сопоставления в зависимости от конкретной сферы исследования. Учитывая данное допущение, мы считаем целесообразным заменить инвариантные параметры «ценность» и «доступность» на «необходимость» и «возможность» как более согласуемые со спецификой и направленностью нашего исследования параметры.

Анализируя полученные результаты, прежде всего отметим, что имеются статистически значимые различия девочек и мальчиков по индексу расхождения необходимого и возможного ($p=0,0002$). Причем у девочек среднее значение индекса несколько превышает норму, что предполагает бóльшую их склонность к переживанию внутренней конфликтности и психологической неудовлетворенности в мотивационно-личностной сфере. У мальчиков показатель находится в пределах нормы.

Что касается содержания ценностных предпочтений, то здесь в ценностном рельефе подростков по выборке в целом преобладают ценности наличия друзей, счастливой семейной жизни, любви, здоровья, материальной обеспеченности. При этом у мальчиков явно преобладает только ценность наличия друзей, низкий ранг присвоен творчеству, активной деятельной жизни, красоте природы и искусства (рис. 1). Девочки предпочтение отдают семейной жизни, любви, здоровью, материальной обеспеченности. Однако ими так же низко оцениваются творчество, активная деятельная жизнь и красота природы и искусства (рис. 2).

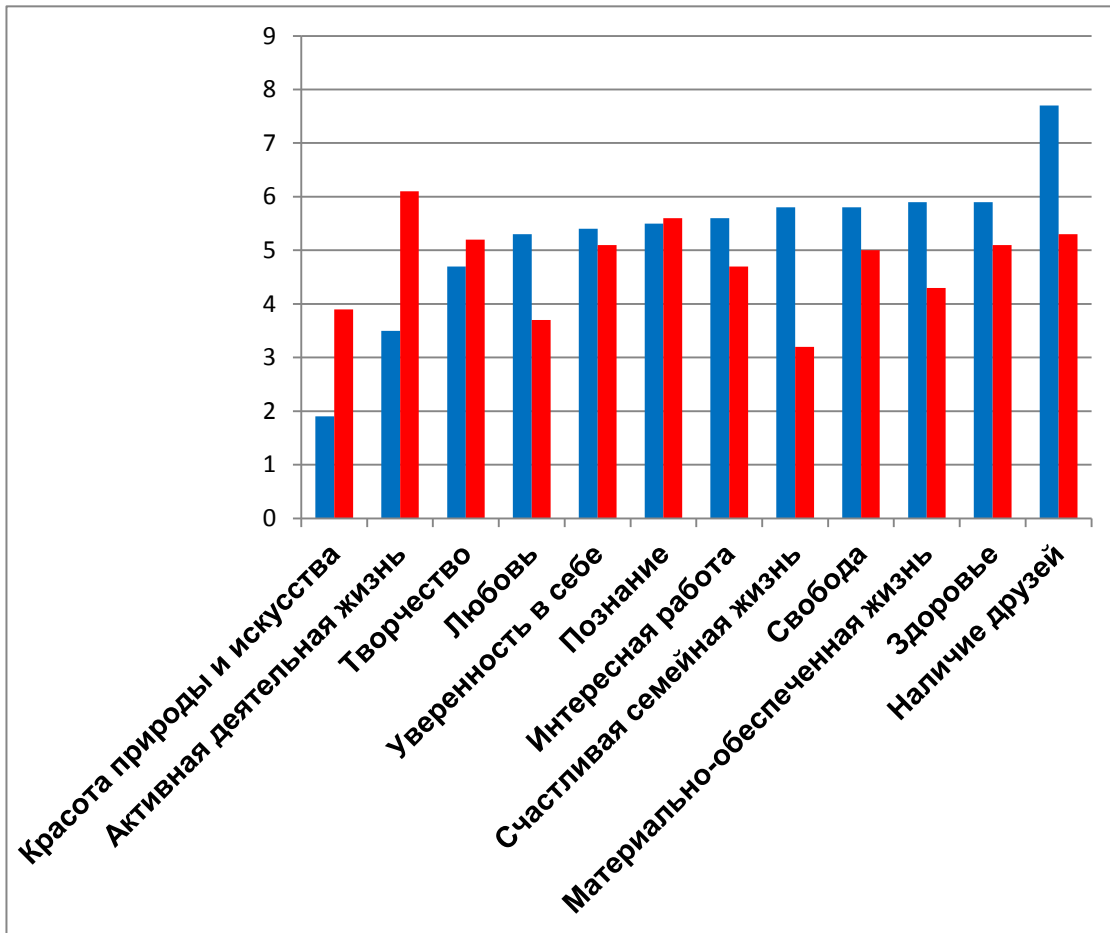


Рис. 1. Ценностные предпочтения мальчиков:

«■ - необходимость; ■ - возможность»

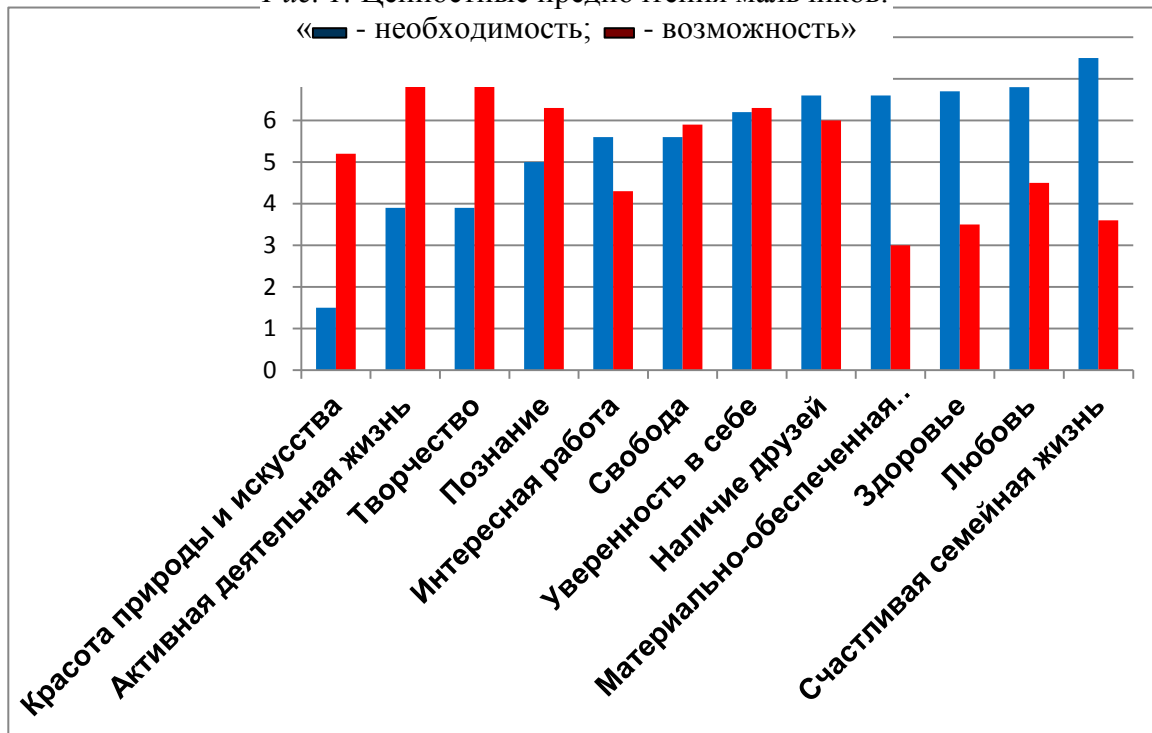


Рис. 2. Ценностные предпочтения девочек:

«■ - необходимость; ■ - возможность»

На диаграммах хорошо представлено обозначенное выше различие между мальчиками и девочками в индексе расхождения необходимого и возможного. Так, на диаграмме девочек явно больше резких перепадов (больше ценность — меньше доступность, и наоборот), чем у мальчиков. По выборке в целом обращает на себя внимание тот факт, что возможность достижения значимых ценностей, с точки зрения самих подростков, минимальна. В то же время возможность достижения максимальна в отношении тех ценностей (особенно в представлениях девочек), которые не рассматриваются как необходимые и значимые. К таковым относятся ценности красоты природы, активной жизни, творчества. Причем активная деятельная жизнь и творчество низко оцениваются как мальчиками, так и девочками, что, на наш взгляд, также не согласуется с ориентированностью на будущее. Подростки, очевидно, хотят преимущественно «иметь», нежели «созидать».

Таким образом, личностно-организационный компонент образа будущего старших подростков нуждается в стабилизации ввиду рассогласованности отдельных параметров, характеризующих данный компонент. В целом по выборке у подростков, так или иначе, присутствует дефицитарность личностно-организационного компонента. Так, у девочек заинтересованность в будущем, оптимистичная оценка жизненной перспективы не согласуются с неоправданно низкой ценностью, которую они придают активной деятельной жизни и творчеству — тем главным ресурсам, которые, по сути, должны обеспечивать созидание будущего. У мальчиков при столь же низкой ценности активности и творчества наблюдается тенденция отсутствия перспективы будущего, что, возможно, связано с более выраженными разрывами в образе Я, с затруднением (по разным возможным причинам, которых мы не касаемся в статье) процесса становления идентичности.

На втором этапе исследования мы предприняли попытку выделить среди мальчиков и девочек группы испытуемых, близкие по всему множеству изучаемых характеристик. Для проведения многомерной классификации мы использовали *кластеризацию методом K средних*. Все диагностируемые выше факторы явились значимыми для различения кластеров внутри групп мальчиков и девочек. В каждой группе мы выделили 4 типа образа будущего и условно обозначили их как противоречивый, пассивный, рассогласованный и гармоничный. Однако мы учитывали некоторые ограничения, связанные с применением кластерного анализа: причисляя отдельные наблюдения к определенным типам, мы, очевидно, теряем их индивидуальную специфику. Поэтому данная типология, безусловно, носит вероятностный характер.

От противоречивого до гармоничного типа наблюдается возрастание уровня осмысленности, снижение до нормативных значений индекса расхождения необходимого и возможного. Однако при этом показатели субъективного отношения к себе, особенно у мальчиков, имеют большой разброс от низкого до среднего или высокого уровня, независимо от принадлежности к тому или иному типу образа будущего. В содержательном плане гармоничный образ будущего мы охарактеризовали как функциональный, потенциально направленный на развитие и изменение; пассивный образ ограничивает видение потенциальных возможностей и поливариативности развития жизненной перспективы.

На рис. 3 и 4 результаты кластеризации представлены графически. Абрис гармоничного типа у мальчиков и у девочек (кластер 1) фактически одинаков: уровневые значения факторов на графике находятся почти в одних и тех же точках. При этом у мальчиков между крайними кластерами (противоречивым и гармоничным типом) «разрыв» более

очевиден, чем у девочек.

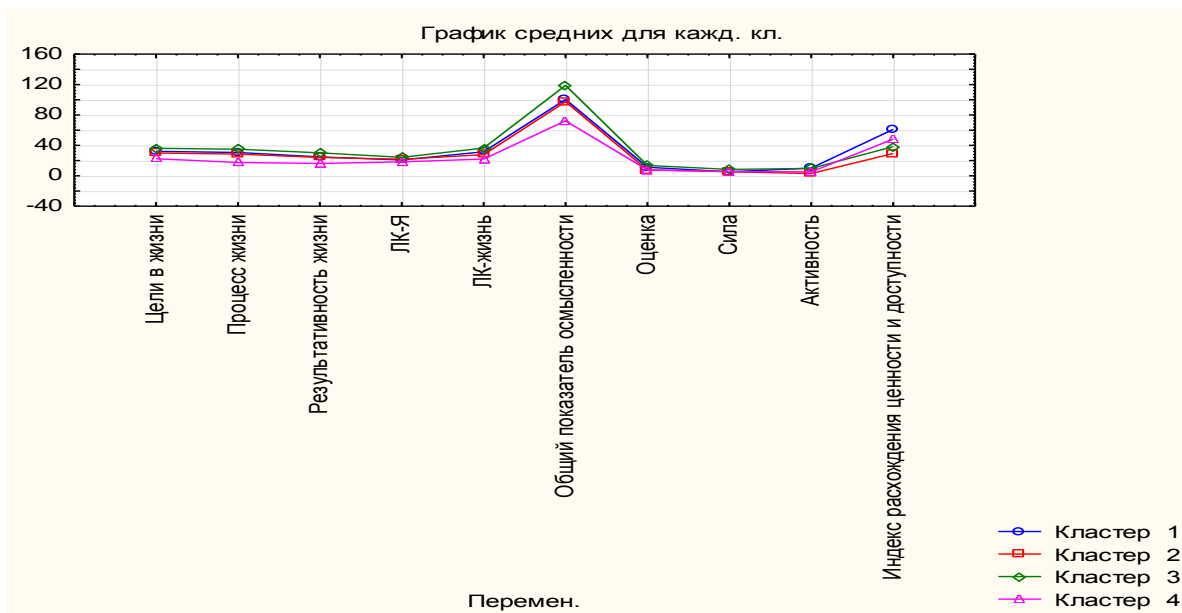


Рис. 3. График средних для каждого кластера (девочки)

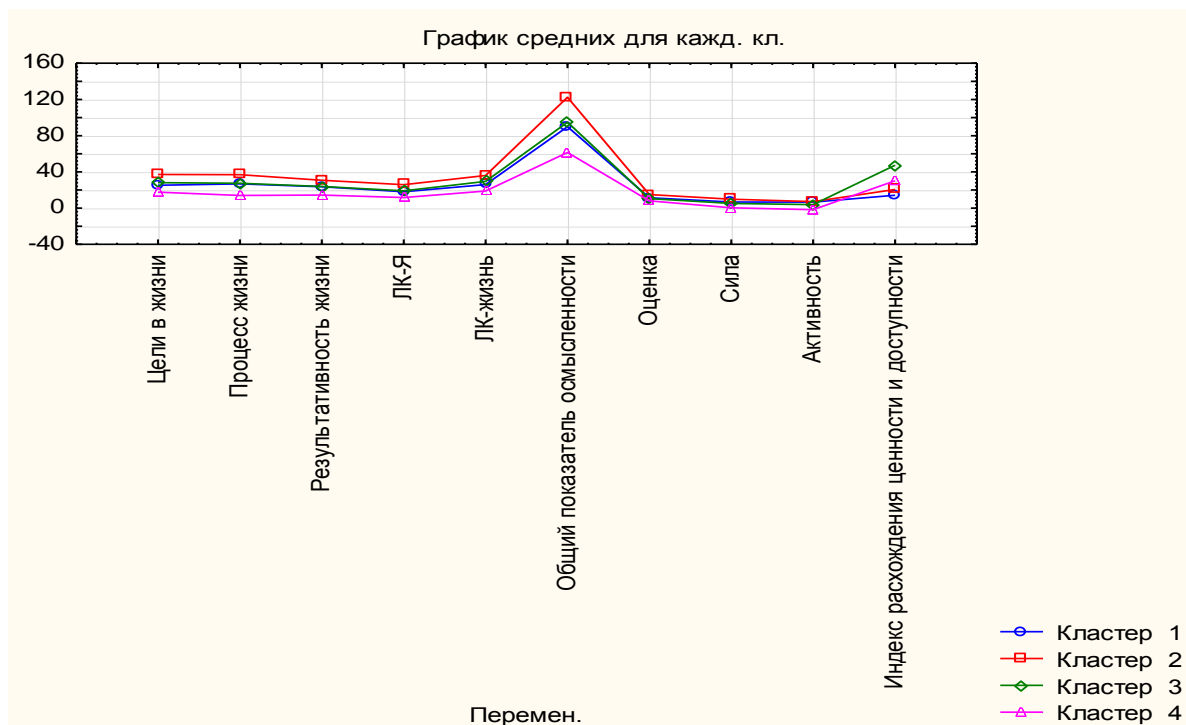


Рис. 4. График средних для каждого кластера (мальчики)

Ниже представлено распределение наблюдений по разным типам среди мальчиков и девочек (рис. 5).

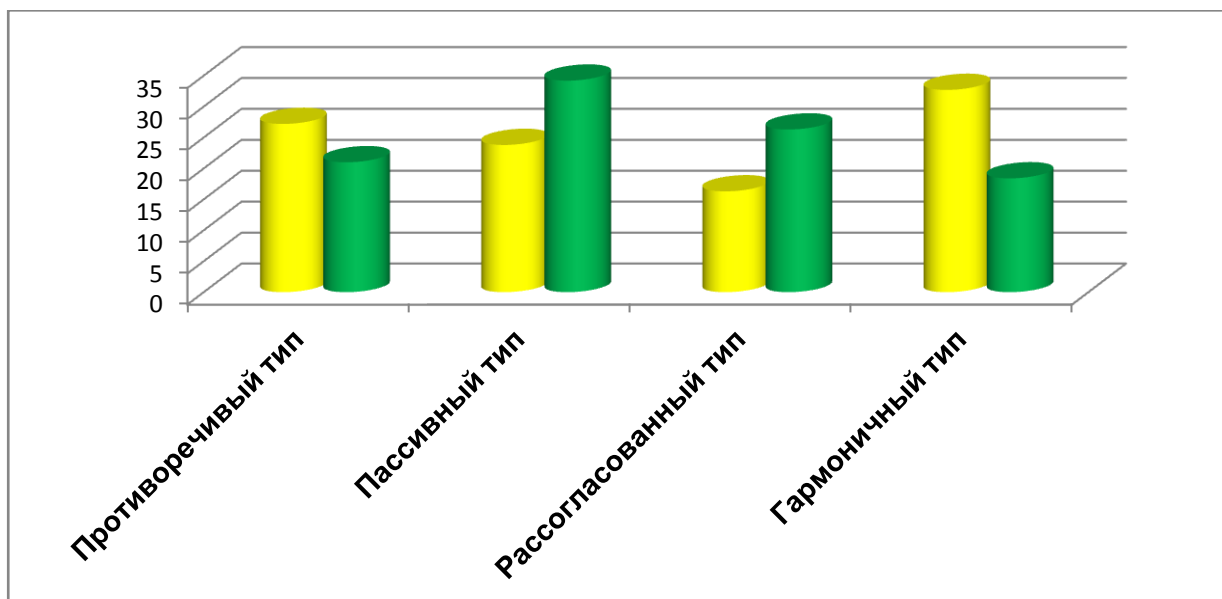


Рис. 5. Распределение наблюдений по типам образа будущего у подростков разного пола:
« — мальчики; — девочки»

Как видно из диаграммы, наибольший процент наблюдений в группе девочек соотносится с гармоничным типом образа будущего, в группе мальчиков — с пассивным типом. Однако обратим внимание на то, что даже на уровне гармоничного типа как у мальчиков, так и у девочек не наблюдается полной согласованности компонентов. Как мы уже подчеркивали, особенно большой разброс наблюдается по факторам субъективного отношения к себе. Таким образом, данные второго этапа диагностики позволили уточнить полученные на первом этапе результаты.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования гипотезы подтвердись. Выявлено, что организационная подструктура образа будущего старших подростков характеризуется разноуровневыми параметрами. Значимые личностные характеристики отношения подростков к будущему не согласованы. При этом имеются различия отдельных параметров личностно-организационного компонента образа будущего подростков разного пола.

В целом достаточно низкий уровень активности, силы и самооценки, проявленный старшими подростками, не позволяет говорить о сформированности у них субъектности как личностного качества, выступающего предпосылкой целенаправленной преобразовательной активности. Эта тенденция у мальчиков выражена сильнее, чем у девочек.

Особенно очевидны различия в сфере смысложизненных ориентаций мальчиков и девочек. Здесь выявлены противоположно направленные тенденции: у девочек в сторону высоких показателей относительно средней нормы, у мальчиков — в противоположную сторону снижения показателей. Таким образом, в смысложизненных представлениях подростков наблюдается достаточно большой разрыв, который фактически выступает как преобладание гармоничного образа будущего среди девочек и пассивного — среди мальчиков.

В целом выявленные особенности отношения к себе, а также ценностно-смысловых представлений как сущностных характеристик образа будущего обследуемых подростков не позволяют говорить о благополучной ситуации в плане их готовности к будущему. Обобщая полученные данные и интерпретируя их на основе субъектно-деятельностного подхода, можно предположить, что проблема, вероятнее всего, заключается в несформированности у подростков отношения к будущему как ценности и к себе как активному и ответственному субъекту своего жизненного пути.

Полученные результаты, с одной стороны, выступают как частный случай известных закономерностей и норм возрастного развития старшего подростка, связанных с наличием разного рода противоречий, контрастов, сверхэмоциональных, не всегда осмысливаемых переживаний. С другой стороны, следует учитывать и тот факт, что имеются объективные трудности, обусловленные значительными вариациями представлений о будущем в индивидуальном сознании субъектов, в том числе тех, которые обусловлены разной половой принадлежностью обследуемых [12]. Кроме того, полученные данные можно рассматривать и как проекцию социальных установок и тенденций, не вполне осознаваемых личностью, но, тем не менее, проявляющихся опосредованно на уровне индивидуального сознания. Речь идет прежде всего о таких феноменах, как многообразие норм и ценностей, неопределенность и наличие рисков выбора, порождающих страх и неуверенность, осложняющих постановку целей, формирование ценностного сознания и самоидентификации [1].

Наиболее проблемный момент, обнаружившийся в проведенном исследовании, — низкая личностная активность подростков на фоне общей рассогласованности отдельных аспектов отношения к себе и своей жизни в целом, что, как оказалось, в большей степени характеризует мальчиков. Однако здесь следует различать отношение подростков к проявлению собственной активности, выявляемое через диагностику, и саму активность как имманентно заданное человеку свойство. Возникает ряд вопросов: по какой причине пятнадцати-семнадцатилетний подросток, обладая активностью в индивидуальном плане, в личностном плане ее слабо проявляет или не видит смысла ее проявлять; почему именно мальчики оказались более склонны к пассивности и слабо мотивированными в отношении будущего. Эти вопросы, безусловно, требуют дальнейшего исследовательского поиска. Но как факт очевидно, что обесценивание старшими подростками активной деятельной жизни и творчества не только искажает их образ будущего как феномен сознания, но потенциально дестабилизирует их жизненную перспективу как реальный жизненный процесс. Более того, нереализованная по отношению к значимым жизненным выборам активность впоследствии может стать источником нарушений отношения личности к себе, к окружающим, а также фактором возникновения разного рода аддикций и девиаций. Однако этот вопрос может также составить перспективу дальнейшего исследования. В данной статье ограничимся лишь констатацией данного факта.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

1. Образ будущего представляет собой системный многокомпонентный сложноорганизованный феномен социального мышления личности. Старший подростковый возраст является наиболее значимым этапом взросления, когда картина будущего не только наиболее интенсивно формируется, но и может быть подвержена существенным корректировкам.

2. В старшем подростковом возрасте особое внимание следует обратить на

организационный компонент образа будущего, на то, как обеспечено формирование конструктивного образа будущего, в то время как на практике, на наш взгляд, большее значение придается содержанию — тому, что должен представлять собой образ будущего прежде всего в профессиональном плане (образ будущей профессии, профессиональной перспективы). Как показало исследование, организационная подструктура образа будущего нуждается в дополнительных усилиях по ее формированию как со стороны самих подростков, так и со стороны взрослых, способных оказать им компетентную поддержку и помощь. Такая необходимость обусловлена не только трудностями возрастного развития, но и сложностью современной социальной ситуации, в условиях которой происходит взросление личности.

3. Предпосылкой формирования образа будущего старших подростков как целостной функциональной системы, регулирующей перспективу жизненного пути, является согласование системы личностных ресурсов и ценностно-смысловых установок. В этом плане в основе любого жизненного выбора лежит осознание своих возможностей, ресурсов, умение многосторонне оценивать любую ситуацию выбора в аспекте перспективы, моделировать различные варианты образа будущего и образов себя-в-будущем с учетом своей половой и, шире, гендерной идентичности.

Заключение

В данной статье затронуты только отдельные аспекты сложной научной проблемы образа будущего и ее специфики, которую она приобретает в старшем подростковом возрасте. Сложность исследования этой проблемы связана с выбором оптимального методологического ракурса, который в наибольшей мере отвечал бы глубине и специфике изучаемого феномена. В аналитическом аспекте необходимо дальнейшее уточнение компонентного, структурного состава образа будущего, внутрикомпонентных и межкомпонентных функциональных взаимосвязей. В практическом аспекте при разработке специальных программ формирования образа будущего важен также учет максимально возможного числа факторов, способных оказывать то или иное воздействие на конструирование образа будущего в сознании субъекта. Это могут быть факторы, соотносимые как с личностными ресурсами и потенциальными возможностями самого субъекта (подростка), так и с условиями его индивидуальной социальной среды (ближайшего окружения подростка) и, что немаловажно, с условиями расширенной социальной среды, задающей образ будущего в широком социальном контексте. В этом отношении важна системность подхода к дальнейшей разработке обозначенной проблемы.

В настоящем исследовании намечен абрис проблемы, показывающий только отдельные аспекты отношения представителей молодого поколения к будущему, но не дающий возможности на данном этапе воспроизвести целостную картину будущего, сформированную в самосознании современных старших подростков.

Ближайшие перспективы исследования связаны с анализом не только межполовых, но и гендерных различий в представлении образа будущего, прежде всего образа профессиональной перспективы и образа будущей семьи. Дальнейшие перспективы связаны с разработкой психолого-педагогической программы сопровождения формирования образа будущего старших подростков. Исходя из центральной задачи подростничества и юности — достижения личностной идентичности, в основу программы должна быть положена работа с образом Я как ключевой ресурсной составляющей образа будущего. Принимая во внимание данные проведенного исследования, отдельные разделы программы, а возможно, и отдельные программы целесообразно посвятить работе с

образом будущего с учетом не только половой, но и различной гендерной принадлежности подростков. Решающее значение при разработке подобных программ имеет оценка экологичности образа будущего, его «встроенности» в общую систему отношений подростков, а также привлечение подростков к осмыслению мировоззренческих, ценностных, смысложизненных ориентаций своих сверстников–представителей других культур, их картины будущего [18].

Литература

1. *Абрамова С.Б.* Образ будущего в представлениях современных подростков: ожидания и страхи [Электронный ресурс] // Logos et Praxis. 2017. Том 16. № 3. doi: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2017.3.12> (дата обращения: 22.05.2019).
2. *Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001 // Электронная библиотека Научного психологического общества им. С.Л. Рубинштейна при Институте психологии РАН. URL: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document125.pdf> (дата обращения: 18.09.2019).
3. *Ананьева К.И., Носуленко В.Н., Самойленко В.С., Харитонов А.Н.* Когнитивно-коммуникативная парадигма Б.Ф. Ломова: современное состояние и перспективы // Психологический журнал. 2017. Том 38. № 6. С. 17–29.
4. *Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д.* Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 31–38. doi: 10.17759/jmfp.2016050204
5. *Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В.* Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 году // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 45–64.
6. *Ильин Е.П.* Пол и гендер [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург: Питер, 2010. // Электронная библиотека E-LIBRA. URL: <https://e-libra.ru/read/407444-pol-i-gender.html> (дата обращения: 24.05.2019).
7. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М., Лукьянов О.В.* Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20.
8. *Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Метелина А.А.* Феномен взрослости: развитие личности и жизненный путь: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2018. 329 с.
9. *Леонтьев Д.А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2019).
10. *Лидерс А.Г.* Групповой психологический тренинг со старшеклассниками и студентами. М.: Этерна, 2009. 416 с.
11. *Лифанов А.Д., Подъяпольский Н.В.* Взаимосвязь образа будущего Я с мотивацией студенток к физкультурно-оздоровительной деятельности в юношеском возрасте // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 172–189.
12. *Манукян В.Р.* Опыт исследования индивидуально-психологических особенностей целеполагания и жизненного планирования [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 57. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2019).
13. *Михальский А.В.* Психология конструирования будущего [Электронный ресурс]. М.: Изд-во МГППУ, 2014. 290 с. // Публикации Национального исследовательского университета

«Высшая школа экономики». URL: <https://publications.hse.ru/books/204840820> (дата обращения: 24.05.2019).

14. Петрова В.Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Томск, 2019. 33 с.
15. Русаков А.С. Школа перед эпохой перемен. Образование и образы будущего. Санкт-Петербург: Образовательные проекты, 2014. 155 с.
16. Тихонова А.А. Взаимосвязь образа будущего Я с мотивацией к саморазвитию в возрасте юности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2015. 24 с.
17. Шелкоплас Е.В. Введение в теорию оптимума развития: принципы, анализ социальных процессов, образ будущего: в 2 кн. Кн. 1. Общие принципы теории оптимума развития. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2018. 186 с.
18. Lulzim Murtezani The Value Orientations Of The Adolescents: Differences And Similarities [Electronic resource] // European Journal of Social Sciences Education and Research. Sep. Dec. 2017. Vol. 11, no. 2. P. 34–38. URL: journals.euser.org/index.php/ejses/article/view/2742/2683 (дата обращения: 23.05.2019).

References

1. Abramova S.B. *Obraz budushchego v predstavleniyakh sovremennykh podrostkov: ozhidaniya i strakhi* [Elektronnyi resurs] [The way of the future in the views of today's youth: expectations and fears]. *Logos et Praxis*, 2017. Vol. 16, no. 3. DOI:10.15688/lp.jvolsu.2017.3.12 (In Russ.).
2. Abul'hanova K.A., Berezina T.N. *Vremna lichnosti i vremna zhizni* [Elektronnyi resurs] [Time of the personality and time of life]. Sankt-Peterburg: Aleteya, 2010. *Elektronnaya biblioteka Nauchnogo psikhologicheskogo obshchestva im. S.L. Rubinshtejna pri Institute psikhologii RAN*. Available at: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document125.pdf> (Accessed 18.09.2019).
3. Anan'eva K.I., Nosulenko V.N., Samoilenko V.S., Kharitonov A.N. *Kognitivno-kommunikativnaya paradigma B.F. Lomova: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [B.F. Lomov's cognitive-communicative paradigm: current status and prospects]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2017. Vol. 38, no. 6, pp. 17–29. (In Russ.).
4. Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. *Prospects of modern adolescents in the context of life trajectory* [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 31–38. doi: 10.17759/jmfp.2016050204 (In Russ.).
5. Zhuravlev A.L., Nestik T.A., Yurevich A.V. *Prognoz razvitiya psikhologicheskoi nauki i praktiki k 2030 godu* [The forecast of psychological science and practice development by 2030]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2016. Vol. 37, no. 5, pp. 45–64.
6. Il'in E.P. *Pol i gender* [Elektronnyi resurs] [Gender and Gender]. Sankt-Peterburg: Piter, 2010. *Elektronnaya biblioteka E-LIBRA*. Available at: <https://e-libra.ru/read/407444-pol-i-gender.html> (Accessed 24.05.2019). (In Russ.).
7. Klochko V.E., Galazhinskiy E.V., Krasnoryadtseva O.M., Luk'yanov O.V. *Sistemnaya antropologicheskaya psikhologiya: ponyatiynyy apparat* [System anthropological psychology: framework of categories]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2015, no. 56, pp. 9–20. (In Russ.).
8. Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Metelina A.A. *Fenomen vzroslosti: razvitie lichnosti i zhiznennyi put'*: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Adulthood phenomenon: personal development and life path]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2018. 329 p. (In Russ.).
9. Leont'ev D.A. *Vyzov neopredelennosti kak tsentral'naya problema psikhologii lichnosti* [Elektronnyi resurs] [The challenge of uncertainty as the key issue of the psychology of

- personality]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2015. Vol. 8, no. 40, p. 2. Available at: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1110> (Accessed 23.05.2019). (In Russ.).
10. Lidars A.G. Gruppovoi psikhologicheskii trening so starsheklassnikami i studentami [Group psychological training with high school students and students]. Moscow: Eterna, 2009. 416 p. (In Russ.).
 11. Lifanov A.D., Pod'yapol'skii N.V. Vzaimosvyaz' obraza budushchego Ya s motivatsiei studentok k fizkul'turno-ozdorovitel'noi deyatel'nosti v yunosheskom vozraste [Correlation between the image of the future self and the motivation of female students to physical culture and health activities]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2018, no. 67, pp. 172–189. (In Russ.).
 12. Manukyan V.R. Opyt issledovaniya individual'no-psikhologicheskikh osobennostey tselepolaganiya i zhiznennogo planirovaniya [Elektronnyi resurs] [To the research of individual psychological goal-setting and life-planning characteristics]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2018. Vol. 11, no. 57, p. 9. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n57/1530-manukyan57.html> (Accessed 23.05.2019). (In Russ.).
 13. Mikhal'skiy A.V. Psikhologiya konstruirovaniya budushchego [Elektronnyi resurs] [Psychology of designing the future]. Moscow: Publ. MSUPE, 2014. 290 p. *Publikatsii VShE [Publications of the National Research University Higher School of Economics]*. URL: <https://publications.hse.ru/books/204840820> (Accessed 24.05.2019). (In Russ.).
 14. Petrova V.N. Obraz budushchego kak prediktor professional'nogo razvitiya: Avtopef. diss. dokt. psikhol. nauk. [The image of the future as a predictor of professional development. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Tomsk, 2019. 33 p. (In Russ.).
 15. Rusakov A.S. Shkola pered epokhoi peremen. Obrazovanie i obrazy budushchego. [School before the era of change. Education and images of the future]. Saint-Petersburg: Educational projects, 2014. 155 p. (In Russ.).
 16. Tikhonova A.A. Vzaimosvyaz' obraza budushchego Ya s motivatsiei k samorazvitiyu v vozraste yunosti [Correlation of the image of future self and the motivation to self-development during adolescence. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kazan, 2015. 24 p. (In Russ.).
 17. Shelkoplyas E.V. Vvedenie v teoriyu optimuma razvitiya: printsipy, analiz sotsial'nykh protsessov, obraz budushchego: v 2 kn. Kn. 1. Obshchie printsipy teorii optimuma razvitiya. [Introduction to the theory of optimum development: principles, analysis of social processes, the image of the future: in 2 books. Prince 1. General principles of the theory of optimum development]. Ivanovo: Ivanovo State University, 2018. 186 p. (In Russ.).
 18. Lulzim Murtezani The Value Orientations Of The Adolescents: Differences And Similarities [Elektronnyi resurs]. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, sep. dec. 2017. Vol. 11, no. 2, pp. 34–38. Available at: journals.euser.org/index.php/ejser/article/view/2742/2683 (Accessed 23.05.2019).

Информация об авторах

Белогай Ксения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7033-6584>, e-mail: belogi@mail.ru

Бугрова Наталья Анатольевна, кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кемеровский государственный институт культуры (ФГБОУ ВО КемГИК), г.

Белогай К.Н., Бугрова Н.А.
Образ будущего у старших подростков: межполовые различия
Психолого-педагогические исследования 2020. Том 12. № 1. С. 86–104.

Belogai K.N., Bugrova N.A.
The Image of the Future in Older Adolescents: Gender Differences
Psychological-Educational Studies 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 86–104.

Кемерово, Российская Федерация; магистрант, Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

Information about the authors

Kseniya N. Belogai, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Acmeology and Developmental Psychology, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7033-6584>, e-mail: belogi@mail.ru

Natalya A. Bugrova, PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Kemerovo State University of Culture, Kemerovo, Russia, Graduate Student, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

Получена 22.07.2019

Received 22.07.2019

Принята в печать 24.03.2020

Accepted 24.03.2020

Совместное внимание и чувствительность к ориентирующему направлению взгляда у детей с атипичным развитием

Смирнова Я.К.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Статья посвящена исследованию связи между механизмом совместного внимания и последующим атипичным развитием ребенка. Анализируются различия в чувствительности к социальным поведенческим сигналам, а именно — ориентирующему направлению взгляда собеседника для установления совместного внимания у детей с типичным развитием и контрольными группами детей с атипичным развитием. На выборке 120 детей с типичным развитием, задержкой психического развития, нарушением слуха, нарушением речи и нарушением зрения был применен ряд разработанных экспериментальных задач на оценку способности использовать направления взгляда персонажа для определения его намерений. Задание измеряло способность ребенка вычислять и сообщать, на что смотрел другой человек и какой объект он намеревался выбрать. На основании сравнения контрастных групп показана вариативность становления и возрастных изменений навыков совместного внимания, а точнее, наличие различий в распознавании, синтезе и интерпретации ориентирующей социальной информации, исходящей из глазного контакта. Обнаружено, что у детей с атипичным развитием низкий уровень «нисходящего» совместного внимания. Результаты показали, что дефицит совместного внимания варьируется в зависимости от специфики сенсорного дефекта.

Ключевые слова: внимание, совместное внимание, социальное познание, возрастное развитие, дошкольный возраст, задержка психического развития, аутизм, нарушение слуха.

Финансирование: Результаты исследований получены при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-013-00220 «Роль совместного внимания и способности интегрировать социальную информацию в развитии дошкольников».

Для цитаты: Смирнова Я.К. Совместное внимание и чувствительность к ориентирующему направлению взгляда у детей с атипичным развитием [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 105—121. DOI:10.17759/psyedu.2020120108

Joint Attention and Sensitivity to Orienting Gaze in Children with Atypical Development

Yana K. Smirnova

Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

The article is devoted to the study of the relationship between the mechanism of joint attention and the subsequent normative and atypical development of the child. It is shown that the ability to establish joint attention based on the direction of the interlocutor's gaze is a precursor of the emergence of social and cognitive abilities. The study examined the differences between typical developmental children and atypical development control groups in their ability to be sensitive to social behavioral signals, namely the orientation direction of the interlocutor's gaze. On a sample of 120 children with typical development, mental retardation, hearing impairment, speech disorders and visual impairment, a number of tasks were developed to assess the ability to use the character's direction of sight in the picture to determine its intentions. The task measured such a skill of joint attention as the child's ability to calculate and report what the other person was looking at and what he intended to choose. We also used tasks with a central hint with an explicit indication of an arrow and a peripheral hint to check the recognition of social and non-social orienting signals. Based on the comparison of contrasting groups, the variability of the formation and age-related changes in skills of joint attention, or rather the presence of differences in recognition, synthesis and interpretation orienting social information coming from eye contact. It was found that children with atypical development have a low level of "downward" joint attention. Impaired joint attention may be one of the earliest signs in children with atypical development at a later age. The results showed that deficiencies in the behavior of joint attention vary depending on mental age and level of development, a sensory defect, so the level of development can really affect the ability of children to joint attention.

Keywords: attention, joint attention, social cognition, age-related development, preschool age, theory of mind, mental model, mental retardation, autism, hearing impairment.

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00220 «The role of joint attention and the ability to integrate social information in the development of preschool children».

For citation: Smirnova Ya.K. Joint Attention and Sensitivity to Orienting Gaze in Children with Atypical Development. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 105—121. DOI:10.17759/psyedu.2020120108 (In Russ.).

Зрительный контакт является наиболее мощным способом установления

коммуникативной связи между людьми, относится к комплексу «социальных когнитивных» процессов, которые появляются к концу первого года жизни (например, социальные ссылки, указание и следование за взглядом), и имеет решающее значение для развития и обучения ребенка.

Обработка информации о направлении взгляда, восприятие отведенного взгляда могут вызвать автоматическое смещение внимания в одном и том же направлении двух людей [14], что позволяет установить «совместное внимание» («joint attention», «shared attention») [10], взаимный взгляд (зрительный контакт) и обеспечивает основной способ установления и координации коммуникативного контекста между людьми [15] через процесс прослеживания направления взора собеседника (gaze following) [10; 16; 17; 35]. Через механизм совместного внимания происходит идентификация объектов внимания наблюдаемого человека и понимание контекста коммуникативной ситуации, основанного на сопоставлении точек зрения ее участников [1; 2; 4].

Нормативное развитие ребенка предполагает формирование и расширение более сложного поведения, такого как корректировка направления взгляда, когда начальный взгляд следования за социальным партнером не увенчался успехом, способность к следящему взгляду за направлением взгляда взрослых отражает понимание других как преднамеренных участников взаимодействия [14].

Известно, что с 4-месячного возраста дети будут смещать свое пространственное внимание в направлении смещения взгляда при просмотре лица [17; 21]. К девяти месяцам младенцы могут использовать поворот головы другого человека для поиска объекта в определенном месте, даже когда такого объекта нет, и к 18 месяцам дети могут использовать только движения глаз, чтобы следить за направлением взгляда [5; 7; 10; 16; 17; 22].

Одним из самых ранних распознаваемых симптомов аутизма является отсутствие следящего взгляда [6; 8; 12; 14; 24; 27; 28; 29; 30; 31]. Недостаток наблюдения за глазами проявляется при аутизме в возрасте 18 месяцев как один из самых ранних обнаруживаемых симптомов [8; 38], а нечувствительность к направлению взгляда отражается на нарушениях в совместном внимании [8; 12; 14; 23; 27; 28; 29; 30; 31; 34].

Дети с аутизмом испытывают трудности в понимании фокуса внимания или опыта другого человека, не используют взгляд в качестве инструментальной подсказки для определения местоположения объекта или события в среде [27]. Данные исследований с несоциальными стимулами указывали на нарушение внимания при аутизме, а именно нарушение эндогенного ориентирования, включающего когнитивную интерпретацию стимулов и формирование ожидания от прогнозирующих сигналов [3; 5; 26; 36; 39], которое развивается на первом году жизни [19].

Исследования внимания, использующего несоциальные стимулы, указывают на нарушения ориентации внимания при аутизме, но не ясно, как это может относиться к ориентации внимания в ответ на социальные стимулы?

Направление взгляда — это особый вид стимула, который трудно игнорировать, он может быстро вызывать рефлексивную ориентировочную реакцию, вызывая переключение внимания в направлении видимого взгляда: результат, обычно не встречающийся в ответ на несоциальные реплики [19; 20; 25; 26; 38].

Существует много отличий социальных стимулов от несоциальных. Социальные стимулы

«нагружены» контекстуальными характеристиками, часто двусмысленны, неясны, особенно для людей с атипичным развитием. Также этому виду стимулов присущи значительные искажения под влиянием эмоций, аффективная нагруженность. Оценка социальных стимулов требует полимодального восприятия, сопоставления получаемых данных с хранящимися в памяти ранее полученными впечатлениями о социальном взаимодействии, то есть определенного уровня развития модели психического.

Движения глаз приводят к рефлексивным сдвигам внимания не только у обычно развивающихся детей, но и в группах с атипичным развитием, однако в предыдущих исследованиях проверялись только группы детей с аутизмом, находящиеся на более ранних стадиях развития (с точки зрения хронологического возраста или умственного развития). Однако представляет особый интерес проверка чувствительности к социальным сигналам на других контрастных выборках.

Так, предыдущие наблюдения показали, что именно понимание других людей недоступно для ряда клинических групп, а симптомы нарушения совместного внимания связаны с целым каскадом нарушений исполнительных функций, речи и языка, имитацией, обработкой чужих намерений или глобальными показателями умственного развития [6; 8; 12; 14; 33]. Специфические нарушения ориентации социального внимания в ответ на направление взгляда наблюдались у людей с аутизмом, СДВГ и шизофренией [14; 31].

Например, обнаружена значимость различий у типично развивающихся детей с нормальным и со сниженным интеллектом. На основе этих исследований можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического [3].

Во многих исследованиях индивидуальные различия в навыках совместного внимания одновременно связаны с языковыми способностями и развитием речи у детей, что делает актуальным данное исследование на выборке детей с задержкой речевого развития.

Становление совместного внимания становится еще более актуальным относительно детей, развивающихся в условиях сенсорной депривации. Только в единичных исследованиях отмечается, что время, затрачиваемое на совместное внимание, часто снижается у глухих детей, они зачастую реже реагируют и расширяют свою инициативу и коммуникативные действия [30].

Малоизученной остается группа детей с нарушением зрения. Показано, что для того, чтобы определить, где находятся объекты и люди, слепые дети ориентируются на тактильную и кинестетическую информацию, память, звуковые изменения, воздушные потоки и эхолокацию, а также словесные комментарии для определения концентрации внимания других людей [9]. Отмечается, что они имеют свои специфические особенности в развитии. Для детей с косоглазием и амблиопией характерно своеобразие монокулярного видения. В отличие от данных выборок, типично развивающиеся дети используют множественные механизмы восприятия (визуальные, слуховые, тактильные, кинестетические), чтобы установить совместное внимание с другими.

На выборке детей с нарушением слуха и зрения можно проследить, как снижение уровня чувственного опыта детей за счет неточности, фрагментарности, замедленности ориентировки, недостаточности слухового и зрительно-сенсорного опыта, трудностей анализа информации может сказываться на специфике совместного внимания и искажениях

социального опыта, а именно в чувствительности к направлению взгляда.

Анализ предыдущих исследований показывает, что вопрос сравнительного анализа картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии остается малоизученным. Основная задача данного сопоставления заключалась в том, чтобы охарактеризовать своеобразие дефицита совместного внимания. Для осмысления нормативных и дефицитарных проявлений совместного внимания необходимо сравнительное исследование выборки типично развивающихся детей дошкольного возраста и групп детей с атипичным развитием.

Данные сравнения детей с разной формой атипичного развития могут способствовать более глубокому пониманию индивидуальных различий, а также филогенетических различий в совместном внимании и социальном познании.

Различия контрастных групп позволят выявить роль физиологических особенностей детей каждой группы, особенности этиологии и патогенеза заболевания в функционировании механизма совместного внимания и специфики различных симптомов дефицита.

Анализ контрастных клинических групп позволит выделить первично-психологические причины дефицита совместного внимания, а также даст возможность выделить универсальные и специфичные симптомы нарушения совместного внимания для разных клинических групп. Различия контрастных групп позволят выявить роль физиологических особенностей детей каждой группы, особенности этиологии и патогенеза заболевания в функционировании механизма совместного внимания и специфики различных симптомов дефицита.

Исследовав специфику совместного внимания в дошкольном возрасте, полученные данные следует сопоставить с данными о становлении механизма на более ранних этапах онтогенеза, выделить возрастные особенности, систематизировать представления о нормативном возрастном развитии совместного внимания. Выделяется проблема, связанная с возрастным ходом развития совместного внимания, так как именно более взрослые дети демонстрируют атипичное совместное внимание. Например, несмотря на задержку развития, у детей с аутизмом в возрасте 2 лет и старше наблюдается пристальный взгляд, в то время как у взрослых нет пристального взгляда. Тем самым новым аспектом будет выделение специфики совместного внимания в дошкольном возрасте и сопоставление с данными о становлении механизма на более ранних этапах онтогенеза. Изучение данного аспекта позволит расширить представление о когнитивных способностях детей, лингвистическом и социально-познавательном развитии.

Целью исследования стал сравнительный анализ на выборке детей с разными формами атипичного возрастного развития специфичной картины дефицита совместного внимания, а именно снижение распознавания ориентирующего значения взгляда. Такие исследования будут ключевыми для понимания направленности влияний между совместным вниманием и социально-когнитивным развитием.

Методы исследования

Эмпирическую выборку исследования составили 120 детей дошкольного возраста 5-7 лет. Из них:

- 29 детей с нормативным возрастным развитием;

- 21 ребенок дошкольного возраста, имеющий нарушения развития, характерные для разных форм задержки психического развития, в том числе смешанных F80-F89 по МКБ-10. Это дошкольники с наличием сочетанных форм особенностей психического развития и (или) отклонений в поведении: нарушениями когнитивных функций, речи, эмоционально-волевой сферы, поведения, коммуникативной функции;
- 16 детей с нарушением слуха и речи, в том числе после кохlearной имплантации слуха, классы по МКБ-10 — H60-H95 и H90-H95. Основной состав — дети с III–IV степенью тугоухости, кохlearной имплантацией;
- 24 ребенка с нарушением речи, классы по МКБ-10 — F00-F99, F80-F89, R00-R99, R47-R49, R47;
- 30 детей с амблиопией и косоглазием. В соответствии с МКБ-10 классы H00-H59.

Было использовано разработанное нами задание, аналог классической диагностической задачи «Чтого хочет Чарли» (S. Baron Cohen, P. Cross, 1992), на исследование возможности использования направления взгляда персонажа на картинке как показателя намерения выбрать объект из ряда предложенных.

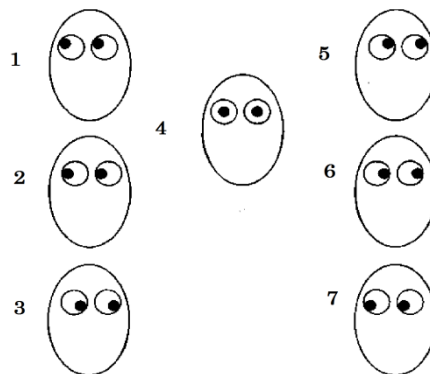


Рис. 1. Стимульный материал для задачи определения выбора объекта по направлению взгляда персонажа

Для проверки того, что результаты выполнения задачи связаны именно с детекцией направления взгляда, нами был предложен ряд дополнительных задач, включающих скрытую ориентировку внимания (рис. 2). Ориентировка внимания задавалась центральной или периферической подсказкой (Posner, Nissen, Ogden, 1977; Posner, 1978).

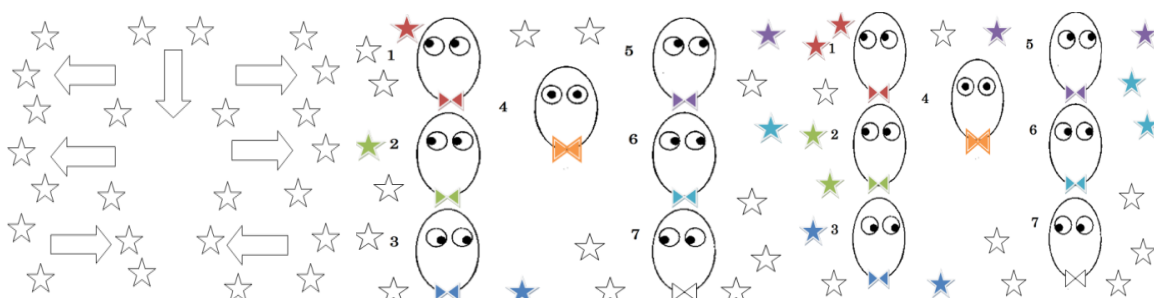


Рис. 2. Стимульный материал для задачи определения выбора объекта с центральной и периферической подсказкой

Центральная подсказка представляет собой явное указание стрелкой на объект, который ребенок должен был выбрать. Периферическая подсказка представляет собой способ привлечения с помощью совпадения цвета объекта, который выбирал персонаж, с цветом элемента одежды персонажа. Еще одна задача была одновременно с «шумом» и подсказкой: подсветки цветом были и у целевого объекта, и у альтернативного.

Обработка данных проводилась с применением программы статистической обработки информации SPSS V.23.0.

Результаты

Изначально при помощи дисперсионного анализа были выявлены различия между 5 группами детей с нормативным возрастным развитием, задержкой психического развития, задержкой речевого развития, нарушением слуха и нарушением зрения.

Обнаружены значимые различия в понимании намерений другого по направлению взгляда (Критерий Ливиня $\geq 0,05$, $F=17,981$, $p=0,0001$, $\eta^2=0,473$) (рис. 3).

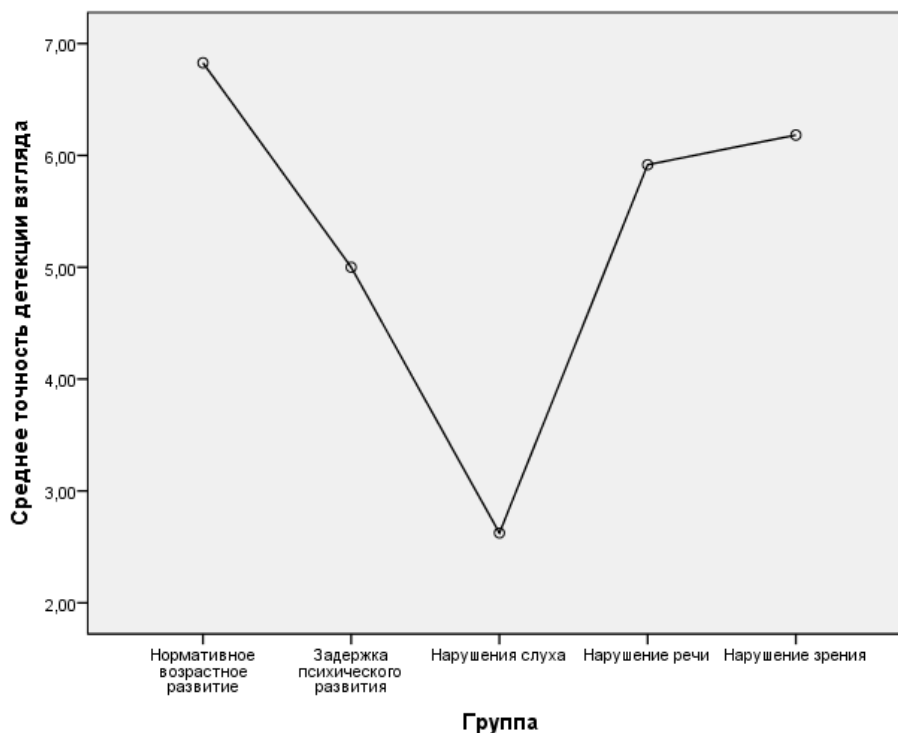


Рис. 3. Результаты сравнения групп детей

Выявлено не столь значительное снижение у детей с задержкой речевого развития и нарушением зрения, по сравнению с типично развивающимися детьми. Однако если сравнивать даже относительно группы задержки психического развития, дети с нарушением слуха имеют самый выраженный дефицит в определении намерений по поведенческим

признакам (в данном случае — по направлению взгляда).

Далее было проверено предположение о том, что у детей с атипичным развитием нарушаются именно анализ и интерпретация информации, исходящей из направления взгляда, при сохранной переработке информации, исходящей от ориентирующих указаний несоциального характера.

Для этого было произведено сравнение серий экспериментов, где детям предлагалось определить выбор объекта по направлению стрелки, определить намерения выбора объекта по взгляду персонажа без подсказки и с центральной, периферической цветовой подсказкой (см. методы), был применен Т-критерий Стьюдента для зависимой выборки (рис. 4, табл. 1).

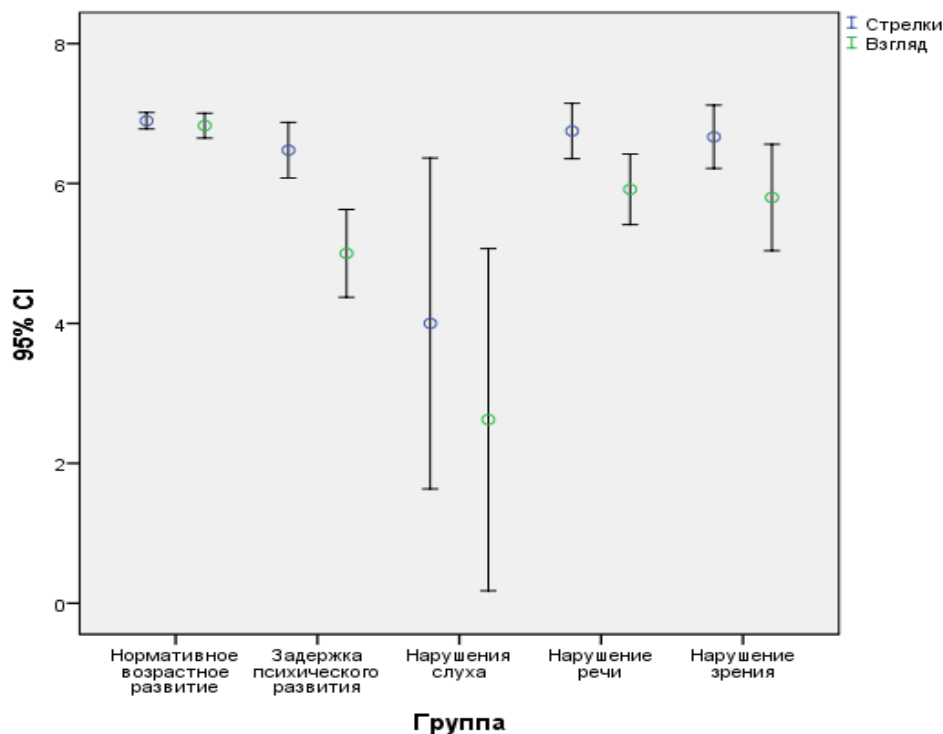


Рис. 4. Различия показателей групп в сериях задач

Таблица 1

Различия показателей контрастных групп в сериях задач

		Критерий парных выборок				
		Нормативное возрастное развитие	Задержка психического развития	Нарушения слуха	Нарушения речи	Нарушения зрения
Среднее ± среднекв. отклонение	Задание со стрелками	6,90±0,31	6,48±0,87	4,00±2,83	6,75±0,62	6,67±0,82
	Задание с направлением взгляда	6,83±0,47	5,00±1,38	2,63±2,92	5,92±0,79	5,80±1,37

	Знач. (двухсторонняя)	p=0,161	p=0,0001	p=0,13	p=0,01	p=0,027
--	--------------------------	---------	----------	--------	--------	---------

Данные межгрупповые различия подтверждаются сравнением в ходе дисперсионного анализа и в случае задачи со стрелками (Критерий Ливиня $\geq 0,05$, $F=12,706$, $p=0,0001$, $\eta^2=0,388$), и в случае задачи с направлением взгляда (Критерий Ливиня $\geq 0,05$, $F=17,978$, $p=0,0001$, $\eta^2=0,473$).

Полученные данные демонстрируют значимые различия в успешности распознавания выбора объекта по указанию объекта стрелкой и определения выбора объекта по детекции направления взгляда персонажа у всех 5 групп. При этом самый низкий показатель успешности выполнения задания со стрелками в группе дошкольников с нарушением слуха.

В группе детей с задержкой психического развития, нарушением речи и нарушением зрения дети успешнее решают задачи на выбор объекта, если в них присутствует конкретная подсказка (центральная подсказка, явное указание — стрелки), в сравнении с задачами на определение выбора объекта по направлению взгляда персонажа. Дошкольники с нарушением слуха в 2 сериях задач оказываются тотально неуспешны. При этом в группе детей нормативного возрастного развития данные различия не достоверны, и они одинаково решают оба типа задач.

Дети из групп задержки психического развития, нарушения зрения и нарушения слуха успешнее справлялись с выбором объекта по направлению взгляда персонажа в задачах с цветовой подсказкой, чем в задачах, где эта подсказка отсутствовала. В группах детей нормативного возрастного развития и с нарушением речи при вводе подсказки таких различий не обнаружено.

Таблица 2

Различия средних показателей у контрастных групп в 1 и 2 серии экспериментальных задач

		Критерий парных выборок				
		Нормативное возрастное развитие	Задержка психического развития	Нарушения слуха	Нарушения речи	Нарушения зрения
Среднее \pm среднекв. отклонение	Задание с направлением взгляда	6,83 \pm 0,47	5,00 \pm 1,38	2,63 \pm 2,92	5,92 \pm 0,79	5,80 \pm 1,37
	Задание с направлением взгляда и подсказкой	6,79 \pm 0,49	5,62 \pm 1,43	4,38 \pm 2,88	6,25 \pm 0,97	6,33 \pm 1,11
	Знач. (двухсторонняя)	p=0,12	p=0,05	p=0,047	p=0,094	p=0,0001

Задачу, которая была одновременно с «шумом» и подсказкой (подсветки цветом были и у целевого объекта, и у альтернативного), дети с нормативным возрастным развитием, задержкой психического развития и нарушением зрения выполняли хуже, чем задачи с обычной подсказкой. Они ориентировались не на взгляд, а на цвет объекта, в связи с чем выбирали неверный объект или несколько, выделенных одним цветом.

Таблица 3

Различия средних показателей у контрастных групп в 2 и 3 сериях экспериментальных задач

Критерий парных выборок						
		нормативное возрастное развитие	задержка психического развития	нарушения слуха	нарушения речи	нарушения зрения
среднее ± среднекв. отклонение	задание с направлением взгляда и подсказкой	6,79±0,49	5,62±1,43	4,38±2,88	6,25±0,97	6,33±1,11
	задача с «шумом»	6,59±0,63	4,48±2,02	2,88±3,00	4,75±2,63	5,00±2,59
	знач. (двухсторонняя)	p=0,031	p=0,005	p=0,088	p=0,079	p=0,019

Можно предположить, что для детей с атипичным развитием характерна нечувствительность именно к основным социальным сигналам от другого человека, и поэтому они не воспринимают чужие глаза как адаптивно информативные, глазной контакт является источником информации о намерениях других людей. При этом они успешны в распознавании конкретных информационных подсказок.

Ребенок с неполной потерей слуха располагает не только уменьшенным, но и искаженным речевым запасом, по сравнению со слышащим ребенком, и дальнейшее искаженное восприятие у ребенка со слуховым дефектом создает своеобразные условия развития социального познания ребенка.

В случае атипичного развития наблюдается снижение навыка детекции направления взгляда как основания установления совместного внимания.

Можно выделить свою специфику при разных формах атипичного развития. Группа детей с задержкой речевого развития и нарушением зрения приближается (но не соответствует) к показателям типично развивающихся детей по определению намерений по направлению взгляда. Группа дошкольников с задержкой психического развития испытывает дефицит зрительного совместного внимания. При этом дети с нарушением слуха оказываются тотально неуспешны, по сравнению со сверстниками, во всех задачах, что отображает общую несформированность функций, необходимых для формирования базы социального опыта и социального познания.

Заключение

Сравнение контрастных групп позволяет сделать вывод, что проявление симптомов нарушения совместного внимания через определение намерений по направлению взгляда связано с нормативным возрастным становлением ребенка и модулируется когнитивным функционированием. При лучшем когнитивном развитии навыки совместного внимания в области чувствительности к направлению взгляда собеседника могут развиваться лучше.

Основные нарушения проявляются в трудности у ребенка ориентировать себя в том же общем направлении как на другого человека, так и на общий объект взаимодействия. Трудности у дошкольников с атипичным развитием при снижении чувствительности к ориентирующему значению взгляда будут проявляться в возможности:

- Использовать направление взгляда в качестве подсказки для местоположения объекта, даже если они не инициируют совместные действия внимания, такие как наведение и показ.
- Представлять чужое внимание, когда следят за взглядом партнера.
- Предоставлять информацию, регулировать взаимодействие, осуществлять социальный контроль и облегчать достижение целей обслуживания и задач.

- Признания того, что взгляд другого человека является преднамеренным поведением, направленным на внешние объекты и события.
- Понимания того, что совместный поиск приводит к совместному умственному переживанию видения объекта или события.

В результатах исследования в контрастных группах детей нормативного и атипичного развития наблюдается вариативность становления и возможность различий возрастных изменений навыков совместного внимания, а точнее — раскрывается наличие онтогенетических различий в понимании намерений другого по направлению взгляда как важнейшего навыка реагирования на совместное внимание и инициирование совместного внимания.

В случае атипичного развития и сенсорной депривации (на примере выборки детей с нарушением слуха и зрения) можно прийти к выводу, что оценка социальных стимулов, в том числе намерений по направлению взгляда, требует полимодального восприятия.

Данные отображают различия в совместном внимании, ведомом «восходящими» процессами, и совместном внимании, ведомом «нисходящими» процессами. Можно предположить, что у детей с атипичным развитием преобладает «восходящее» совместное внимание, что основывается на информации о перцептивных характеристиках стимулов: стимул или событие привлекает непроизвольное внимание вследствие своей «заметности», необычности, и ребенок может сделать вывод о том, что этот стимул или это событие также привлекает внимание нашего собеседника. При этом дети с атипичным развитием испытывают трудности «нисходящего» совместного внимания, которое основывается на информации о смысловом контексте коммуникации, например, знании о том, что какой-либо предмет является новым или значимым для собеседника (но не для него). Основной аспект нарушения заключается в распознавании, синтезе и интерпретации ориентирующей социальной информации, исходящей из глазного контакта, необходимой для функционирования механизма совместного внимания и формирования базы социального опыта как основы модели психического.

Можно сделать вывод, что совместное внимание, как и начало совместного внимания, являются центральными в развитии при разных формах атипичного развития, а индивидуальные различия в совместном внимании людей предсказывают адаптивные навыки, симптомы, социальное функционирование, лингвистические навыки и когнитивное развитие.

Выводы исследования имеют не только клиническую (медико-психологическую), но и профилактическую, и развивающую направленность, так как предполагают не только изучение дефицита совместного внимания у детей с различными нарушениями психической деятельности, но и разработку программы для развития совместного внимания у нормативно развивающихся детей, что может способствовать развитию коммуникативных навыков, включая эмпатию и другие компоненты социального взаимодействия, большей дифференциации когнитивной деятельности и лучшей социальной и психологической адаптации детей дошкольного возраста в целом.

Актуальность исследования потенциальных механизмов отдельных форм патологии развития, характеризующихся нарушениями в координации социального внимания и социальном познании, связана с тем, что в России значительно увеличилось количество детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста, включенных в процесс оказания услуг ранней помощи. Среди характерных нарушений

различают следующие категории детей с ограниченными возможностями здоровья (на основании наличия интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных, двигательных, речевых недостатков развития, их сочетаний или риска их возникновения). Дети с ОВЗ часто имеют дефицит совместного внимания и испытывают трудности с приобретением широкого спектра навыков развития, включая обучение взаимодействию с другими людьми, речи, пониманию слов, обработке и использованию входящей информации. При этом необходимо осмыслить конкретные условия, необходимые для обучения и коррекции каждой из клинических групп.

Нарушение совместного внимания характеризуется значительными нарушениями социально-познавательного развития, которые характерны для детей с ОВЗ. Эти проблемы могут накладываться на дополнительные области развития, но раннее вмешательство (до возраста 5 лет) может быть весьма успешным для значительного улучшения, а в некоторых случаях — даже устранения этих проблем.

Литература

1. Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. Предпосылки и ранние этапы развития речи: новые данные // Вопросы психолингвистики. 2013. Т. 17. № 1. С. 20–43.
2. Зотов М.В., Андрианова Н.Е., Войт А.П. Роль полиперспективных репрезентаций в процессах совместного внимания // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 16–27. DOI:10.17759/chp.2015110202
3. Сергиенко Е.А. Модель психического как интегративное понятие в современной психологии // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 54. С. 7.
4. Фаликман М.В. Внимание // Общая психология: в 7 т. Т. 4 / Под ред. Б.С. Братуся. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 453 с.
5. Aitken K.J., Trevarthen C. Self/other organization in human psychological development // *Devl Psychol.* 1997. Vol. 9. P. 653–677.
6. Baird G., Charman T., Baron-Cohen S., Cox A., Swettenham J., Wheelwright S., Drew A. A screening instrument for autism at 18 months of age: a six year followup. *J.Am. Acad Child Adolescent Psychiatry.* 2000. Vol. 39. P. 694–702. doi: 10.1097/00004583-200006000-00007
7. Bakti A., Baron-Cohen S., Wheelwright S., Connellan J., Ahluwalia J. Is there an innate gaze module? Evidence from human neonates. *Infant Behav. Dev.* 2000. Vol. 23. P. 223–229. DOI:10.1016/j.jecp.2013.12.010
8. Baron-Cohen S., Richler J., Bisarya D., Gurunathan N., Wheelwright S. The systemising quotient (SQ): An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B.* 2003. Vol. 358. P. 361–374. doi: 10.1098/rstb.2002.1206
9. Bigelow A.E. The development of joint attention in blind infants // *Development and Psychopathology.* 2003. Vol. 15. P. 259–275. DOI:10.1017/S0954579403000142
10. Butterworth G., Jarrett N. What minds have in common in space: spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy // *Devl Psychol.* 1991. Vol. 9. P. 55–72. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00862.x>
11. Casey B.J., Gordon C.T., Mannheim G.T., Rumsey J.M. Dysfunctional attention in autistic savants // *Clin. Exp. Neuropsychol.* 1993. Vol. 15. P. 933–946. DOI:10.1080/01688639308402609
12. Charman T. Why is joint attention a pivotal skill in autism? // *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2003. Vol. 358 (1430). P. 315–24. DOI:10.1098/rstb.2002.1199

13. Courchesne E., Lincoln A.J., Kilman B.A., Galambos R. Event-related brain potential correlates of the processing of novel visual and auditory information in autism // *Autism Devl Disorders*. 1985. Vol. 15. P. 55–76. doi: 10.1007/bf01837899
14. Dawson G., Jones E.J., Merkle K. Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism // *Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2012. Vol. 51 (11). P. 1150–1159. DOI:10.1016/j.jaac.2012.08.018
15. Driver J., Davis G., Ricciardelli P., Kidd P., Maxwell E., Baron-Cohen S. Gaze perception triggers reflexive visual orienting // *Visual Cogn*. 1999. Vol. 6. P. 509–540. DOI: 10.1080/135062899394920
16. Emery N.J. The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze // *Neurosci. Biobehav. Rev*. 2000. Vol. 24. P. 581–604. doi: 10.1016/S0149-7634(00)00025-7
17. Farroni T., Csibra G., Simion F., Johnson M.H. Eye contact detection in humans from birth. *Proc // Natl Acad. Sci. USA*. 2002. Vol. 99. P. 9602–9605. DOI:10.1073/pnas.152159999
18. Frisken A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences // *Psychol. Bull*. 2007. Vol. 133. P. 694–724. DOI: 10.1037/0033-2909.133.4.694
19. Gilmore R.O., Johnson M.H. Working memory in six month old infants revealed by versions of oculomotor delayed response task // *Child Psychol. Psychiatry*. 1995. Vol. 59. P. 397–418.
20. Hietanen J.K., Nummenmaa L., Nyman M.J., Parkkola R., Hamalainen H. Automatic orienting of attention by social and symbolic cues activates different neural networks: An fMRI study. *NeuroImage*. 2006. Vol. 33. P. 406–413. doi: 10.1016/j.neuroimage.2006.06.048
21. Hobson R.P. What puts the jointness in joint attention? // *Joint attention: Communication and other minds / In J. Roessler (ed.)*. Oxford: Oxford University Press. 2005. P. 185–204. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199245635.003.0009
22. Hood B.M., Macrae C.N., Cole-Davies V., Dias M. Eye remember you: The effects of gaze direction on face recognition in children and adults // *Developmental Science*. Vol. 9. P. 276–336. doi: 2003;6:67–71. DOI:10.1111/1467-7687.00256
23. Kleinke C. Gaze and eye contact: a research review // *Psychol. Bull*. 1986. Vol. 100. P. 78–100.
24. Landry S., Miller-Loncar C., Smith K. Individual differences in the development of social communication competency in very low birthweight children // *Developmental variations in learning: Applications to social, executive function, language, and reading skills / In D. Molfese, V. Molfese (eds.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. P. 81–112. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x
25. Langdon R., Corner T., McLaren J., Coltheart M., Ward P.B. Attention orienting triggered by gaze in schizophrenia // *Neuropsychologia*. 2006. Vol. 44. P. 417–429. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2005.05.020
26. Lauwereyns J. Exogenous/endogenous control of space based/object-based attention: four types of visual selection? // *Cogn. Psychol*. 1998. Vol. 10. P. 41–74.
27. Leekam S.R., López B., Moore C. Attention and joint attention in preschool children with autism // *Developmental Psychology*. 2000. Vol. 36. P. 261–273. DOI: 10.1037//0012-1649.36.2.261
28. Lord C. Follow-up of two year olds referred for autism // *Child Psychol. Psychiatry*. 1995. Vol. 36. P. 1365–1382. DOI:10.1111/j.1469-7610.1995.tb01669.x

29. Loveland K., Landry S. Joint attention and language in autism and developmental language delay // *Autism Devl Disorders*. 1986. Vol. 16. P. 335–349.
30. Mundy P., Jarrold W. Infant joint attention, neural networks and social cognition // *Neural Netw*. 2010. Vol. 23 (8-9). P. 985–987. doi: 10.1016/j.neunet.2010.08.009.
31. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // *European Journal of Neuroscience*. 2017. Vol. 47. P. 497–514. DOI:10.1111/ejn.13720.
32. Posner M.I. Orienting attention // *Q. J. Exp. Psychol*. 1980. Vol. 32. P. 3–25.
33. Povinelli D.J., Eddy T.J. Specificity of gaze following in young chimpanzees // *Devl Psychol*. 1997. Vol. 15. P. 213–222. DOI:10.1111/j.2044-835X.1997.tb00735.x
34. Rincover A., Ducharme J.M. Variables influencing stimulus over-selectivity and ‘tunnel-vision’ in developmentally delayed children // *Mental Deficiency*. 1987. Vol. 91. P. 422–430.
35. Tomasello M. *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2019. 392 P.
36. Townsend J., Courchesne E., Egaas B. Slowed orienting of covert visual-spatial attention in autism: specific deficits associated with cerebellar and parietal abnormalities // *Devl Psychopathol*. 1996. Vol. 8. P. 563–584. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579400007276>
37. Vecera S.P., Rizzo M. Eye gaze does not produce reflexive shifts of attention: Evidence from frontal-lobe damage // *Neuropsychologia*. 2005. Vol. 44. P. 150–159. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2005.04.010
38. Vuilleumier P. Perceived gaze direction in faces and spatial attention: a study in patients with parietal damage and unilateral neglect // *Neuropsychologia*. 2002. Vol. 40. P. 1013–1026. DOI:10.1016/S0028-3932(01)00153-1
39. Wainwright J.A., Bryson S.E. Visual orienting in autism // *Autism Devl Disorders*. 1996. Vol. 26. P. 423–438. DOI:10.1007/BF02172827
40. Yu C., Smith L.B. Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention // *Child Development*. 2017. Vol. 88(6). P. 2060–2078. DOI:10.1111/cdev.12730

References

1. Ahutina T.V., Zasyapkina K.V., Romanova A.A. Predposylki i rannie etapy razvitiya rechi: novye dannye [Background and early stages of speech development: new evidence]. *Voprosy psiholingvistiki*, 2013, no. 1, pp. 20–43. (In Russ.).
2. Zotov M.V., Andrianova N.E., Vojt A.P. Rol' poliperspektivnyh reprezentacii v processah sovmestnogo vnimaniya [The role of poly-perspective representations in the processes of joint attention]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultura-Historical Psychology*, 2015, no. 2, pp. 16–27. DOI:10.17759/chp.2015110202 (In Russ.).
3. Sergienko E.A. Model' psihicheskogo kak integrativnoe ponyatie v sovremennoi psikhologii [The mental model as an integrative concept in modern psychology]. *Psihologicheskie issledovaniya*, 2017, no 54, pp. 7. (In Russ.).
4. Falikman M.V. Vnimanie [Attention]. In Bratus B.S. *Obshchaya psikhologiya*, vol. 7 I. T.4. Moscow: Publ. «Akademiya», 2006. 453 p. (In Russ.).
5. Aitken K.J., Trevarthen C. Self/other organization in human psychological development. *Devl Psychol*, 1997. Vol. 9, pp. 653–677.

6. Baird G., Charman T., Baron-Cohen S., Cox A., Swettenham J., Wheelwright S., Drew A. A screening instrument for autism at 18 months of age: a six year followup. *J.Am. Acad. Child Adolescent Psychiatr*, 2000. Vol. 39, pp. 694–702. DOI:10.1097/00004583-200006000-00007
7. Bakti A., Baron-Cohen S., Wheelwright S., Connellan J., Ahluwalia J. Is there an innate gaze module? Evidence from human neonates. *Infant. Behav. Dev.*, 2000. Vol. 23, pp. 223–229. DOI:10.1016/j.jecp.2013.12.010
8. Baron-Cohen S., Richler J., Bisarya D., Gurunathan N., Wheelwright S. The systemising quotient (SQ): An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B*. 2003. Vol. 358. P. 361–374. DOI:10.1098/rstb.2002.1206
9. Bigelow A.E. The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 2003. Vol. 15, pp. 259–275. DOI:10.1017/S0954579403000142
10. Butterworth G., Jarrett N. What minds have in common in space: spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *Devl Psychol.*, 1991. Vol. 9, pp. 55–72. DOI:10.1111/j.2044-835X.1991.tb00862.x
11. Casey B.J., Gordon C.T., Mannheim G.T., Rumsey J.M. Dysfunctional attention in autistic savants. *Clin. Exp. Neuropsychol*, 1993. Vol. 15, pp. 933–946. DOI:10.1080/01688639308402609
12. Charman T. Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 2003. Vol. 358 (1430). P. 315–324. DOI:10.1098/rstb.2002.1199
13. Courchesne E., Lincoln A.J., Kilman B.A., Galambos R. Event-related brain potential correlates of the processing of novel visual and auditory information in autism. *Autism Devl Disorders*, 1985. Vol. 15, pp. 55–76. DOI:10.1007/bf01837899
14. Dawson G., Jones E.J., Merkle K. Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2012. Vol. 51 (11). P. 1150–1159. DOI:10.1016/j.jaac.2012.08.018
15. Driver J., Davis G., Ricciardelli P., Kidd P., Maxwell E., Baron-Cohen S. Gaze perception triggers reflexive visual orienting. *Visual Cogn.*, 1999. Vol. 6, pp. 509–540. DOI: 10.1080/135062899394920
16. Emery N.J. The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 2000. Vol. 24, pp. 581–604. DOI:10.1016/S0149-7634(00)00025-7
17. Farroni T., Csibra G., Simion F., Johnson M.H. Eye contact detection in humans from birth. *Proc. Natl Acad. Sci. USA.*, 2002. Vol. 99, pp. 9602–9605. DOI:10.1073/pnas.152159999
18. Frischen A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences. *Psychol. Bull.*, 2007. Vol. 133. P. 694–724. DOI: 10.1037/0033-2909.133.4.694
19. Gilmore R.O., Johnson M.H. Working memory in six month old infants revealed by versions of oculomotor delayed response task. *Child Psychol. Psychiatry*, 1995. Vol. 59, pp. 397–418.
20. Hietanen J. Does your gaze direction and head orientation shift my visual attention? *Neuroreport.*, 1999. Vol. 10, pp. 3443–3447. DOI:10.1016/j.neuroimage.2006.06.048
21. Hobson R.P. What puts the jointness in joint attention? / Joint attention: Communication and other minds (ed.) J. Roessler. *Oxford: Oxford University Press*, 2005. pp. 185–204. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199245635.003.0009
22. Hood B.M., Willen J.D., Driver J. Adult's eyes trigger shifts of visual attention in human infants. *Psychol. Sci.*, 1998. Vol. 9, pp. 276–336. DOI:10.1111/1467-7687.00256

23. Kleinke C. Gaze and eye contact: a research review. *Psychol. Bull.*, 1986. Vol. 100, pp. 78–100.
24. Landry S., Loveland K.A. Communication behaviours in autism and developmental language delay. *Child Psychol. Psychiatry*, 1988. Vol. 29, pp. 621–634. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x
25. Langdon R., Corner T., McLaren J., Coltheart M., Ward P.B. Attention orienting triggered by gaze in schizophrenia. *Neuropsychologia*, 2006. Vol. 44. P. 417–429. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2005.05.020
26. Lauwereyns J. Exogenous/endogenous control of space based/object-based attention: four types of visual selection? *Cogn. Psychol.*, 1998. Vol. 10, pp. 41–74.
27. Leekam S.R., López B., Moore C. Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology*, 2000. Vol. 36. P. 261–273. DOI:10.1037//0012-1649.36.2.261
28. Lord C. Follow-up of two year olds referred for autism. *Child Psychol. Psychiatry*, 1995. Vol. 36, pp. 1365–1382. DOI:10.1111/j.1469-7610.1995.tb01669.x
29. Loveland K., Landry S. Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Autism Devl Disorders*, 1986, Vol. 16, pp. 335–349.
30. Mundy P., Jarrold W. Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Netw.*, 2010. Vol. 23 (8-9). P. 985–987. DOI:10.1016/j.neunet.2010.08.009.
31. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder. *European Journal of Neuroscience*, 2017. Vol. 47. P. 497–514.
32. Posner M.I. Orienting attention. *Q. J. Exp. Psychol*, 1980. Vol. 32, pp. 3–25. DOI: 10.1111/ejn.13720
33. Povinelli D.J., Eddy T.J. Specificity of gaze following in young chimpanzees. *Devl Psychol*, 1997. Vol. 15, pp. 213–222.
34. Rincover A., Ducharme J.M. Variables influencing stimulus over-selectivity and ‘tunnel-vision’ in developmentally delayed children. *Mental Deficiency*, 1987. Vol. 91, pp. 422–430. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00735.x>
35. Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H. Cultural learning. *Behav. Brain Sci*, 1993. Vol. 16, pp. 495–511.
36. Townsend J., Courchesne E., Egaas B. Slowed orienting of covert visual-spatial attention in autism: specific deficits associated with cerebellar and parietal abnormalities. *Devl Psychopathol*, 1996. Vol. 8, pp. 563–584.
37. Vecera S.P., Johnson M.H. Gaze detection and the cortical processing of faces: evidence from infants and adults. *Visual Cogn.*, 1995. Vol. 2, pp. 59–87. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579400007276>
38. Vuilleumier P. Perceived gaze direction in faces and spatial attention: a study in patients with parietal damage and unilateral neglect. *Neuropsychologia*, 2002. Vol. 40, pp. 1013–1026. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2005.04.010
39. Wainwright J.A., Bryson S.E. Visual orienting in autism. *Autism Devl Disorders*, 1996. Vol. 26, pp. 423–438. DOI:10.1016/S0028-3932(01)00153-1
40. Yu C., Smith L.B. Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention. *Child Development*, 2017. Vol. 88 (6), pp. 2060–2078. DOI:10.1111/cdev.12730

Смирнова Я.К.
Совместное внимание и чувствительность к
ориентирующему направлению взгляда у детей с
атипичным развитием
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 1. С. 105–121.

Smirnova Ya.K.
Joint Attention and Sensitivity to Orienting Gaze in
Children with Atypical Development
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 1,
pp. 105–121.

Информация об авторах

Смирнова Яна Константиновна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Information about the authors

Yana K. Smirnova, PhD in Psychology, docent, Department of General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Получена 01.04.2019

Received 01.04.2019

Принята в печать 24.03.2020

Accepted 24.03.2020

Образ пациента как составляющая образа мира студентов при обучении в медицинском вузе

Самойленко Н.В.

Уральский государственный медицинский университет (ФГБОУ ВО УГМУ), г.
Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-0707>, e-mail: nady-76@list.ru

Дьяченко Е.В.

Уральский государственный медицинский университет (ФГБОУ ВО УГМУ), г.
Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-5614>, e-mail: al-dyachenko@yandex.ru

В статье приводятся данные исследования образа пациента как составляющего образа мира у студентов медицинского вуза. Теоретико-методологическим основанием выступило положение о том, что образ пациента имплицитно представлен в семантическом пространстве будущих врачей смысловыми категориями в структуре целостной многоуровневой системы представлений о мире, других людях, о себе и своей деятельности, т.е. образе мира. Образ пациента был изучен как фактор эффективности взаимодействия между врачом и пациентом при оказании медицинской помощи. Эффективность взаимодействия — это один из инструментов принятия релевантных клинических решений с учетом мнения пациента, что обеспечивает пациент-ориентированность медицинской консультации. Было обследовано 300 студентов 1-го и 6-го курсов Уральского государственного медицинского университета лечебно-профилактического факультета. Образ пациента экспериментально изучался с помощью методов: семантического личностного дифференциала, цветowych метафор и цветowych выборов. На основании полученных результатов делается вывод о том, что образ пациента у студентов медицинского вуза представлен разного рода смысловыми категориями (дружелюбный, иррациональный, раздражительный и т.д.). Содержание смысловых категорий образа пациента различается в начале и по окончании обучения: от разнонаправленных характеристик до упорядоченных в форме типичного и идеального пациента. Установлено, что содержание образа пациента можно целенаправленно формировать при освоении образовательной программы. Включение в клинические учебные дисциплины образовательного модуля по навыкам профессионального общения с пациентом (как одного из инструментов принятия клинических решений при оказании медицинской помощи) влияет на изменение содержания образа пациента у будущих врачей.

Ключевые слова: образ мира, образ пациента, студенты медицинского вуза, семантический дифференциал, субъективные семантические пространства, личностные смыслы, пациент-ориентированная модель медицинской консультации.

Для цитаты: *Самойленко Н.В., Дьяченко Е.В.* Образ пациента как составляющая образа мира студентов при обучении в медицинском вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 122—138. DOI:10.17759/psyedu.2020120109

The Image of the Patient as a Component of the World's Image of Students of Medical University

Nadezda V. Samoilenko

Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-0707>, e-mail: nady-76@list.ru

Elena V. Dyachenko

Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-5614>, e-mail: al-dyachenko@yandex.ru

The article provides data on the study of the patient's image as a component of the image of the world among students of a medical university. The theoretical and methodological foundation was the provision that the image of the patient is implicitly represented in the semantic space of future doctors by semantic categories in the structure of a holistic multi-level system of ideas about the world, other people, about themselves and their activities, i.e. image of the world. The patient's image was studied as a factor in the effectiveness of the interaction between the doctor and the patient in the provision of medical care. The effectiveness of interaction is one of the tools for making relevant clinical decisions, taking into account the opinion of the patient, which ensures patient-oriented medical consultation. 300 students of the 1 and 6 courses of the Ural State Medical University of the Faculty of Medicine were examined. The patient's image was experimentally studied using methods: semantic personality differential, color metaphors and color choices. Based on the results obtained, it is concluded that the image of a patient in medical students is represented by various kinds of semantic categories (friendly, irrational, irritable, etc.). The content of the semantic categories of the patient's image differs at the beginning and at the end of training: from multidirectional characteristics to ordered in the form of a typical and ideal patient. It has been established that the content of the patient's image can be purposefully formed when mastering the educational program. The inclusion of an educational module in clinical teaching disciplines on the skills of professional communication with the patient (as one of the tools for making clinical decisions in the provision of medical care) affects the change in the content of the patient's image in future doctors.

Keywords: image of the world, image of the patient, students of medical University, semantic differential, subjective semantic spaces, personal meanings, patient-oriented model of medical consultation.

For citation: Samoilenko N.V., Dyachenko E.V. The Image of the Patient as a Component of the World's Image of Students of Medical University. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 122—138. DOI:10.17759/psyedu.2020120109 (In Russ.).

Введение

Одной из приоритетных задач реформирования системы медицинского образования является замена патерналистской модели взаимодействия медицинского персонала с пациентами на партнерскую (пациент-ориентированную). В связи с этим выявляется ряд проблем и противоречий, с которыми приходится сталкиваться в современных условиях при обучении будущих врачей [5; 10].

Ряд исследований показывает, что у студентов медицинского вуза превалирует склонность к авторитарной (патерналистской) модели взаимодействия с пациентами [19], снижается уровень эмпативности, достигая минимального на 4-м курсе обучения [7], наблюдается излишняя уверенность в собственной правоте, повышенный эгоцентризм в процессе общения [1; 8]. В зарубежных исследованиях показано, что студенты-медики демонстрируют снижение ориентированности на пациента в ходе учебной медицинской консультации [24; 25]. В пилотажном исследовании, проведенном авторами, установлено, что в самосознании студентов при обучении навыкам профессионального общения с пациентами происходят изменение отношения к пациенту и переоценка себя во взаимодействии с ним [9].

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили концепция образа мира, разработанная А.Н. Леонтьевым, и концепция профессионального образа мира, предложенная Е.Ю. Артемьевой.

Образ мира рассматривают как динамичное, формирующееся на протяжении всей жизни человека образование, на которое оказывают влияние различные внешние и внутренние факторы, включая факторы профессиональной деятельности (Е.Ю. Артемьева, Е.А. Климов, И.Б. Ханина, В.П. Серкин и др.). Содержание образа мира зависит от таких категорий, как «смысл» и «значение» (С.Д. Смирнов, А.А. Леонтьев) [15; 22; 23].

В исследовании в качестве базовых выступили следующие положения:

Образ мира – это совокупность образов отдельных предметов и явлений, выступающих в качестве первичных по отношению к деятельности [18].

Образ мира опосредует взаимодействие субъекта с реальностью [18].

На основе образа мира осуществляется постоянное прогнозирование предметного значения ситуаций, событий, а также их эмоционального, личностного смысла [11].

Образ мира связан с функцией приспособления и ориентации человека в объективном мире [11].

Познание новых свойств, предметов и выработка новых способов действий изменяют форму и содержание образа мира. На формирование и функционирование образа мира ключевое влияние оказывают профессия, профессиональная общность [2].

Теоретическое положение о том, что образ мира есть совокупность образов отдельных предметов и явлений, выступающих в качестве первичных по отношению к деятельности, дает возможность исследовать отдельные объекты и ситуации в целостной смысловой структуре образа мира [18]. Принцип системности дает основания определить, что образ пациента как часть образа мира обладает его свойствами, функциями и особенностями формирования и развития [3]. Теоретико-методологический анализ исследований ряда авторов (А.Н. Леонтьева, Е.Ю. Артемьевой, С.Д. Смирнова и др.) позволяет нам выдвинуть теоретическое предположение о том, что на основе содержания образа пациента будущей

врач осуществляет прогнозирование предметного и содержательного значения ситуаций взаимодействия с пациентом, определяя для себя их эмоциональный и личностный смысл.

Таким образом, для данного исследования были сформулированы следующие эмпирические предположения:

Образ пациента имеет свое содержание, которое можно изучать через исследование индивидуальной системы значений и смыслов в семантическом пространстве образа мира, проявляющейся в отношении будущего врача к миру в целом и к ситуациям в профессиональной деятельности в частности.

Образ пациента как часть образа мира первичен по отношению к деятельности, связанной со взаимодействием с пациентом при оказании ему медицинской помощи.

В настоящее время существует значительное количество работ, посвященных изучению структуры образа мира, его свойств, функций, а также специфике образа мира профессионала (Е.Ю. Артемьева, 1983; Е.А. Климов, 1995; И.Б. Ханина, 2009; В.П. Серкин, 2004, 2016; С.Ю. Девятых, 2012 и др.). Следует отметить, что образ пациента как составляющая образа мира будущих врачей остался без внимания исследователей, чем и обусловлена актуальность данного исследования.

Материалы и методы исследования

В исследовании участвовало 300 студентов 1-го и 6-го курсов Уральского государственного медицинского университета г. Екатеринбурга лечебно-профилактического факультета. Средний возраст испытуемых 20,4 года; из них 78,2% — девушки, 21,8% — юноши.

Ряд исследователей (С.Д. Смирнов, А.Г. Асмолов, Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков) утверждают, что экспериментальное изучение образа мира возможно лишь в контексте той или иной деятельности с акцентом на работу субъекта с деятельностно значимыми предметами, ситуациями через выстраивание структуры оценок, отношений, взаимодействий и т.д. [16; 17; 18; 22].

Мы предполагаем, что изучение содержания образа пациента в структуре образа мира будущих врачей уже на начальном этапе овладения врачебной профессией позволит целенаправленно направлять его развитие при освоении клинических учебных дисциплин и прохождении производственных практик [17; 26; 27; 28; 29].

По мнению ряда авторов (Е.Ю. Артемьевой, А.Г. Шмелева, В.П. Серкина, В.Ф. Петренко и др.), образ мира имеет психосемантическую структуру, что дает возможность исследователям с помощью метода семантического дифференциала выявлять в сознании личности индивидуальную систему значений и смыслов. Через значение выражается смысл как отношение человека к миру в целом, к ситуациям и явлениям в частности [14; 16]. С опорой на данные положения были сформулированы гипотезы, для проверки которых проведено эмпирическое исследование с использованием следующих методик (табл. 1).

Таблица 1

Методический инструментарий исследования

Предмет изучения	Методический инструментарий
Смысловое содержание образа пациента	Биполярный личностный семантический

	дифференциал
Сопряженность образа пациента со смысловыми категориями жизнедеятельности студента	Метод цветowych метафор И.Л. Соломина (модифицированный вариант цветового теста отношений А.М. Эткинда)
Эмоциональная окраска отношений студента к смысловой категории «пациент»	Метод цветowych выборов Л.Н. Собчик, 2016 (адаптированный вариант цветового теста М. Люшера)

Методика биполярного личностного семантического дифференциала (В.П. Серкин) позволяет эмпирически выделить в сознании личности семантические компоненты, которые, по мнению В.П. Серкина, являются подвижными функциональными образованиями, возникающими и существующими внутри целостной системы значений перцептивного или мыслительного образа и определяющимися данной системой [16]. Категории индивидуального сознания являются некими обобщениями, основанными как на предметных характеристиках, так и на эмоциональном отношении к объектам действительности. Таким образом, категории могут объединяться на основе эмоциональных состояний, предметных характеристик и субъективного личностного смысла объектов или явлений действительности.

В качестве рабочего инструмента использовался тест цветowych метафор, разработанный И.Л. Соломиным. Методика представляет собой расширенный и структурированный вариант цветового теста отношений А.М. Эткинда. Методика ориентирована на диагностику широкого круга отношений человека к себе и своему состоянию, другим людям и различным видам деятельности, ситуациям и явлениям действительности. Основопологающим принципом методики является то, что если человек обозначает какое-либо понятие самым привлекательным цветом, то это может свидетельствовать о привлекательности этого понятия, позитивном к нему отношении. И наоборот, к понятиям, обозначенным наиболее неприятным цветом, человек и относится, скорее всего, негативно [21]. В основе интерпретации результатов лежит предположение, что понятия, ассоциируемые с одним цветом, вызывают сходные эмоциональные реакции и смысловые связи.

Метод цветowych выборов, по мнению Л.Н. Собчик, позволяет диагностировать состояние (эмоциональные переживания) как реакцию на ту или иную ситуацию конкретного индивида в рамках присущего ему типа реагирования как индивидуально-личностной характеристики [20].

Итак, на теоретическом этапе исследования определены ключевые теоретические позиции, методологические основания предмета исследования, спланирован его экспериментальный дизайн, сформулированы эмпирические задачи и подобран статистический инструментарий для их проверки. На эмпирическом этапе исследования с привлечением метода поперечных срезов были собраны эмпирические данные у студентов 1-го и 6-го курсов и в зависимости от поставленных задач были протестированы диагностические гипотезы, обобщены, проанализированы выявленные эмпирические факты.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение субъективных семантических пространств, представляющих совокупность субъективных систем значений (смыслов) в отношении образа пациента, позволило выявить содержание образа пациента у студентов медицинского вуза.

Факторный анализ позволил объединить различные характеристики образа пациента (35 в биполярном дифференциале) в более обобщенные компоненты по 3-м факторам. Смысловое содержание образа пациента у студентов 1-го курса медицинского вуза представлено в табл. 2.

Таблица 2

Содержание образа пациента у студентов-первокурсников медицинского университета (по результатам факторного анализа семантического пространства)

Смысловые категории образа пациента (факторные нагрузки $\geq 0,55$)		
Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	2	3
Добросовестный 0,78	Непривлекательный 0,65	Упрямый 0,55
Открытый 0,77	Пассивный 0,77	Напряженный 0,72
Отзывчивый 0,85	Эгоистичный 0,58	Суевливый 0,71
Дружелюбный 0,81	Нерешительный 0,60	Раздражительный 0,55
Общительный 0,69	Несправедливый 0,65	Напряженный 0,59
Самостоятельный 0,70	Иррациональный 0,68	Непредсказуемый 0,55
Энергичный 0,69	Интуитивный 0,64	
Нежный 0,70	Одинокий 0,58	
Спокойный 0,61		
Смирный 0,55		
Сильный 0,56		

Таким образом, у студентов-первокурсников образ пациента имеет следующее содержание: непредсказуемый, одинокий, смиренный, интуитивный, иррациональный, спокойный, напряженный, нежный, самостоятельный, раздражительный, общительный, дружелюбный, суевливый, напряженный, несправедливый, сильный, добросовестный, упрямый, открытый, эгоистичный, пассивный, отзывчивый, энергичный, нерешительный.

Ввиду включенности в один фактор разнополярных категорий и для исключения субъективности авторов в наименовании факторов было принято решение оставить их названия как фактор 1, фактор 2, фактор 3.

Для студентов 6-го курса образ пациента включает обобщенные компоненты (факторы), представленные в табл. 3. Больше количество категорий содержат фактор 1 (11 категорий) и фактор 2 (10 категорий), по смысловой нагрузке которых можно условно назвать образ типичного (реального) пациента — фактор 1 и образ идеального пациента — фактор 2. Названия факторов «реальный пациент» и «идеальный пациент» были предложены в ходе сбора эмпирических данных самими испытуемыми, а также использованы в исследовании И.И. Буцениной и Е.А. Буриной [6].

Таблица 3

**Содержание образа пациента у студентов 6-го курса медицинского университета
 (по результатам факторного анализа семантического пространства)**

Название категории (факторные нагрузки $\geq 0,55$)				
Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1	2	3	4	5
Эгоистичный 0,76	Добросовестный 0,67	Предсказуемый 0,68	Разговорчивый 0,78	Мягкий 0,72
Нерешительный 0,57	Уступчивый 0,64	Типичный 0,73	Общительный 0,88	Смирный 0,81
Несправедливы й 0,79	Открытый 0,57	Обычный 0,87	Открытый 0,58	Наивный 0,72
Напряженный 0,60	Независимый 0,74			
Враждебный 0,67	Спокойный 0,77			
Раздражительн ый 0,75	Уверенный 0,78			
Грубый 0,82	Рациональный 0,55			
Возбудимый 0,65	Расслабленный 0,68			
Интуитивный 0,69	Определенный 0,58			
Скрытый 0,59	Энергичный 0,56			
Одинокий 0,69				

Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

Образ типичного пациента у выпускников медицинского вуза включает следующие смысловые категории: грубый, эгоистичный, раздражительный, несправедливый, одинокий, интуитивный, враждебный, возбудимый, напряженный, скрытый, нерешительный. Опираясь на теоретическое положение о том, что образ мира в целом и образ пациента в частности опосредуют взаимодействие будущего врача с пациентом и связаны с функцией приспособления и ориентации его в ситуации взаимодействия с ним, то будущий врач скорее будет готов к защитному взаимодействию, которое проявляется в зависимой или авторитарной модели взаимодействия, нежели к демонстрации сотрудничества с пациентом на условиях партнерства или пациент-ориентированности оказания медицинской помощи [1; 8; 11; 13; 18].

Образ идеального пациента представлен следующими смысловыми категориями: уверенный, спокойный, независимый, расслабленный, добросовестный, уступчивый, определенный, открытый, энергичный, рациональный. При осмыслении полученных эмпирических фактов мы обратились к теоретическим положениям, сформулированным Е.Ю. Артемьевой и С.Д. Смирновым, что построение образа мира — это процесс уточнения, исправления, обогащения или радикальной перестройки актуализированной части образа мира на основе уже имеющегося образа мира [2]. Исходя из этого, можно говорить о том, что у первокурсников еще на начальном этапе обучения профессии врача в структуре образа мира уже есть образ пациента со своим содержанием, а у выпускников образ пациента наполнен содержанием, при котором осуществление партнерской, т.е. пациент-ориентированной медицинской помощи, по нашему мнению, может быть затруднено.

Для определения того, с какими еще смысловыми категориями сопряжен образ пациента в структуре образа мира, а также его эмоциональной окраски у студентов 1-го и 6-го курсов медицинского вуза был использован метод цветовых метафор И.Л. Соломина (модифицированный вариант цветового теста отношений А.М. Эткинда) [21]. В качестве оцениваемых параметров использовались различные смысловые категории, содержащие как эмоциональную окраску (угроза, страх, неудача, раздражение, печаль, неприятности, любовь, радость), так и различные аспекты взаимодействия (управление, власть и др.).

Выбор сопряженных смысловых категорий с категорией «пациент» среди студентов 1-го и 6-го курсов был следующим: наибольший процент получили следующие понятия, сопряженные с категорией «пациент»: у выпускников — «образование, школа, учеба, знание, наука» (70%), «обязанности, работа, труд, профессия» (67%), «заработок, финансы» (63%), что соответствует профессиональной направленности выпускников медицинских вузов. У первокурсников образ пациента сопрягается в большей степени с понятиями «образование, школа, учеба, знание, наука» (92%), «обязанности, работа, труд, профессия» (89%). 27% выпускников соотносят категорию «пациент» с категорией «мой начальник», что, в свою очередь, может стать причиной проявления зависимой позиции во взаимоотношениях с пациентом в реальной деятельности. По мнению И.Ю. Маргошиной и И.М. Никольской, это дает возможность пациенту открыто манипулировать будущим врачом, устанавливая власть над ним [14]. Данная позиция ведет к снижению самооценки будущего врача и его профессиональной компетентности, а у первокурсников, не имеющих опыта взаимодействия с реальным пациентом, это только 8% выборов. Только 17% выпускников соотносят категорию «пациент» с категорией «общение», 32% первокурсников имеют противоположное соотношение. Для большинства студентов 1-го и 6-го курсов категория «пациент» сопряжена

с такими категориями, как «обучение», «профессия», «труд» (табл. 4). Выявленный факт является свидетельством в пользу исследовательской гипотезы, что образ пациента у будущего врача имплицитно представлен в образе мира и сопряжен с различными смысловыми категориями их жизни, в том числе с их будущей профессиональной деятельностью.

Таблица 4

Выбор сопутствующих смысловых категорий с категорией «пациент»

Категории	6 курс, % выборки	1 курс, % выборки
мой начальник	27	8
заработок, финансы	63	32
карьера	17	29
люди, дети	57	45
сотрудники	30	18
информация	30	11
общение	17	32
угроза, страх, неудача, раздражение, печаль, неприятности	30	26
мое настоящее	23	29
бизнес, фирма	37	45
обязанности, работа, труд, профессия	67	89
управление, власть	20	21
любовь, радость	13	24
образование, школа, учеба, знание, наука	70	92
обслуживание	17	18
техника	23	16
болезнь	13	8
перемены	13	18
реклама	13	5
интересное занятие, увлечение, творчество	17	39
семья, дом, домашнее хозяйство	13	58

Эмпирические данные (табл. 4) показывают, что у 30% выпускников и 26% первокурсников категория «пациент» связана с такими категориями, как «угроза», «страх», «неудача», «раздражение», «печаль», «неприятности», что, в свою очередь, может

имплицитно обуславливать определенное поведение, реакции и состояния при взаимодействии с реальным пациентом.

Для проведения качественного анализа цветоассоциативных ответов было сопоставлено распределение категории «пациент» у испытуемых в связи с их цветовыми предпочтениями (рис.).

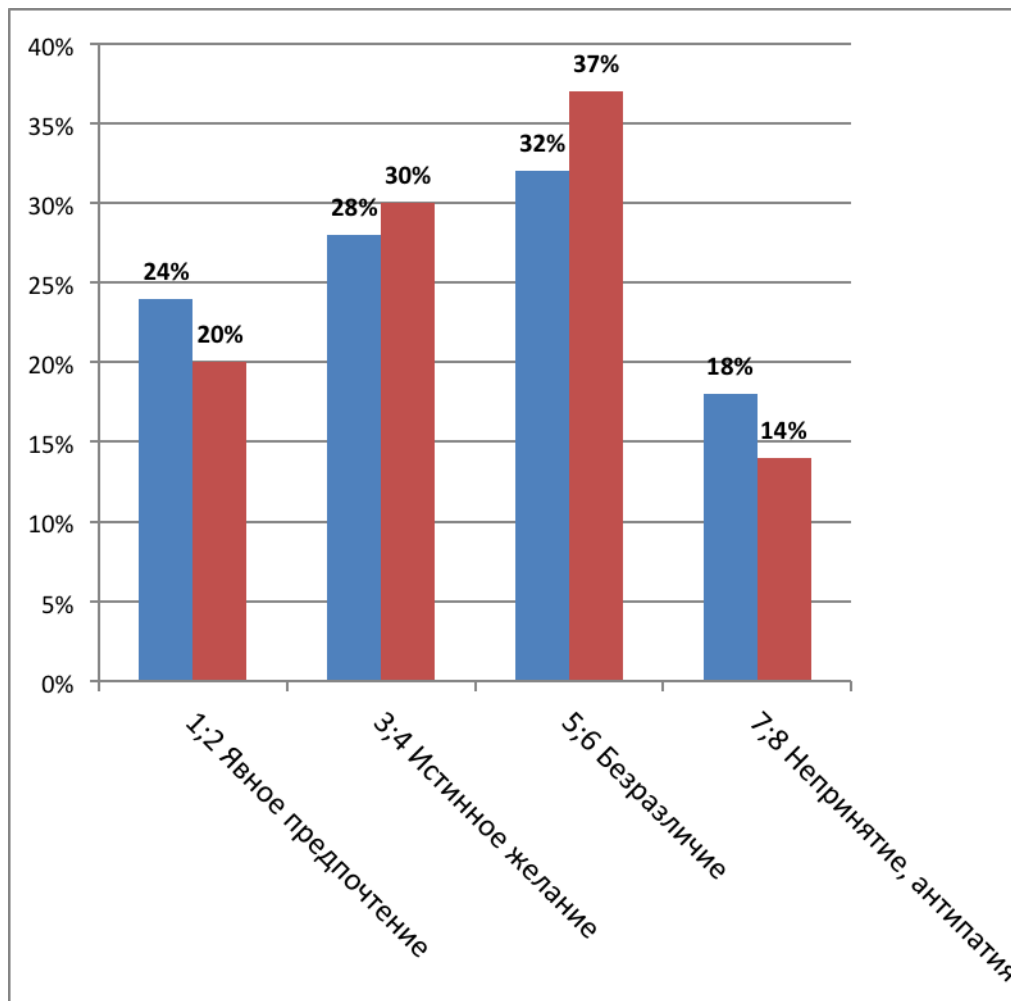


Рис. Распределение категории «пациент» в ряду цветовых предпочтений у студентов 1-го (синий цвет на графике) и 6-го (красный цвет на графике) курсов медицинского университета.

1, 2 Явное предпочтение — первая и вторая позиции в цветовом выборе, выраженная значимость категории для испытуемого, также определяют «основной способ действия» и цель. 3, 4 Истинное желание — третья и четвертая позиции в цветовом выборе, определяют «образ действия», вытекающий из сложившейся ситуации. 5, 6 Безразличие — пятая и шестая позиции в цветовом выборе указывают на не востребуемые в данный момент резервы, индифферентную зону, бездействующие свойства личности относительно категории «пациент». 7, 8 Непринятие, антипатия — седьмая и восьмая позиции в цветовом выборе указывают на «подавленные потребности» или отвергаемое и избегаемое отношение к пациенту [20, с. 10].

Из рис. следует, что 50% студентов 1-го и 6-го курсов располагают категорию «пациент» на 1, 2, 3 и 4 позициях в своих цветовых выборах, что можно рассматривать как значимость категории «пациент» (положительное отношение к пациенту) и сопряженных с ней смысловых категорий, и 50% студентов ставят категорию «пациент» на позицию, которая проявляется в виде безразличия, непринятия и антипатии, т.е. 50% будущих врачей, как первокурсников, так и выпускников, имеют отрицательное или отвергаемое, избегаемое отношение к пациенту (категория «пациент» на 5, 6, 7, 8 позициях в ряду цветовых предпочтений).

Опираясь на мнение А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, можем заключить, что важнейшей функцией образа является регуляция деятельности, а безразличие, неприятие и антипатия могут привести к избеганию, доминированию и повышенной конфликтности. Это, по нашему мнению, может выступить препятствием при освоении будущими врачами партнерской, пациент-ориентированной модели взаимодействия в ходе медицинской консультации [11; 14; 18].

Выводы

Образ пациента изначально задан в образе мира будущих врачей до поступления в медицинский университет и несет в себе следы предыстории их психической жизни, оформляясь в структуру субъективного опыта, позволяющую им быть реальными регуляторами и «строительным материалом» субъективного образа мира.

Содержание образа пациента у будущих врачей в начале и по окончании обучения представлено различными смысловыми категориями. Содержание образа пациента у первокурсников имплицитно представлено следующими смысловыми категориями: несправедливый, эгоистичный, напряженный, доброжелательный, открытый и т.д. По сравнению с первокурсниками, образ пациента у выпускников группируется в два фактора, идеального и типичного пациента. Образ идеального пациента выражен в смысловых категориях: уверенный, спокойный, независимый, расслабленный, добросовестный и др. Образ типичного пациента определяется смысловыми категориями: грубый, эгоистичный, раздражительный, несправедливый, одинокий, интуитивный, враждебный, возбудимый и др. Данный факт повышает вероятность готовности будущего врача к защитному взаимодействию, которое проявляется в зависимой или авторитарной модели взаимодействия, нежели к демонстрации сотрудничества с пациентом на условиях партнерства или пациент-ориентированности оказания медицинской помощи.

Образ пациента сопряжен с различными смысловыми категориями жизни студентов медицинского вуза. У первокурсников и выпускников наибольший процент сопряжения с категорией «пациент» у таких категорий жизни, как: «образование, школа, учеба, знание, наука» (92%, 70%), «обязанности, работа, труд, профессия» (89%, 67%), «заработок, финансы» (32%, 63%).

Треть первокурсников и выпускников соотносят категорию «пациент» с категориями «угроза, страх, неудача, раздражение, печаль, неприятности». У 27% выпускников категория «пациент» сопрягается с категорией «мой начальник», что может выступить предпосылкой для неконструктивного взаимодействия при оказании медицинской помощи.

Положительное отношение к пациенту выявлено у 50% первокурсников и выпускников медицинского университета, что обуславливает значимость категории «пациент» для

будущего врача. Проявление отношения к пациенту в виде безразличия, неприятия и антипатии зафиксировано у 50% первокурсников и выпускников. Этот факт может выступить препятствием при реализации будущими врачами партнерской, пациент-ориентированной модели взаимодействия с пациентом в дальнейшей профессиональной деятельности.

Заключение

В работе образ пациента у студентов медицинского вуза рассматривается как часть образа мира и как составляющая субъективных семантических пространств.

Теоретико-методологический анализ исследований ряда авторов (Е.Ю. Артемьева, 1983; Е.А. Климов, 1995; И.Б. Ханина, 2009; В.П. Серкин, 2004, 2016; С.Ю. Девярых, 2012 и др.) позволил нам предположить, что образ пациента выступает существенным и имплицитным фактором, способствующим или препятствующим оказанию пациент-ориентированной медицинской помощи, которая основана на уважении и учете мнения пациента при медицинском вмешательстве.

Методами сбора эмпирических данных выступили личностный семантический дифференциал, методы цветовых выборов и цветовых метафор.

Установлено, что содержание образа пациента у будущих врачей студентов 1-го и 6-го курсов наполнено различными имплицитными, т.е. скрытыми от непосредственного наблюдения, смысловыми категориями.

Выявлена сопряженность образа пациента у студентов 1-го и 6-го курсов медицинского университета с различными смысловыми категориями их жизни.

Образ пациента у студентов медицинского вуза представлен разного рода смысловыми категориями (дружелюбный, иррациональный, раздражительный и т.д.). Содержание смысловых категорий образа пациента различается в начале и по окончании обучения: от разнонаправленных характеристик до упорядоченных.

У студентов 1-го курса образ пациента наполнен следующими смысловыми категориями: добросовестный, пассивный, открытый, черствый, дружелюбный, энергичный, упрямый, суетливый и пр. У выпускников медицинского вуза выявлен образ типичного пациента (грубый, эгоистичный, раздражительный, несправедливый и др.) и образ идеального (или удобного) пациента (уверенный, спокойный, независимый, расслабленный, добросовестный, уступчивый и др.)

Смысловая категория «пациент» сопряжена у будущих врачей, как первокурсников, так и выпускников, с такими смысловыми категориями, как «образование», «работа», «зарплатка», «угроза», «страх», «неудача», «раздражение», «печаль», «неприятности», и только каждый пятый выпускник и каждый второй первокурсник медицинского вуза соотносит категорию «пациент» с такими понятиями, как «общение», «болезнь», «интересное занятие».

Положительное отношение к пациенту выявлено у 50% студентов и 1-го, и 6-го курсов обучения; 50% будущих врачей имеют отрицательное отношение к пациенту, которое выражается в проявлении безразличия, неприятия и антипатии, что может явиться препятствием при освоении ими партнерской модели взаимодействия при оказании медицинской помощи.

Данные факты позволяют выявить противоречие между нацеленностью реформы системы медицинского образования на принципы партнерства и пациент-ориентированности при

взаимодействии медицинских специалистов с пациентами, а содержание основной образовательной программы в области клинической медицины не способствует изменению отношения к пациенту как к партнеру в принятии решений относительно своего здоровья. Таким образом, содержание основной образовательной программы в медицинском вузе включает знания и навыки в области клинической медицины, освоение которых не влияет на изменение образа пациента в направлении партнерства и пациент-ориентированности в оказании медицинской помощи.

Литература

1. *Акимова О.В., Аранович И.Ю.* Коммуникативная компетентность студентов медицинского вуза // Бюллетень медицинских интернет-конференций. Наука и инновации. 2016. Т. 6. № 5. С. 747.
2. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
3. *Барабанищikov В.А.* Принцип системности в психологии // «Психология. Журнал Высшей школы экономики». 2004. Т. 1. № 3. С. 3–17.
4. *Басалаева Н.В.* Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. 178 с.
5. *Боттаев Н.А., Дьяченко Е.В., Самойленко Н.В. и др.* Навыки эффективного общения для оказания пациент-ориентированной медицинской помощи: научно-методическое издание. М.: РОСОМЕД, 2018. 32 с.
6. *Буценина И.И., Бурина Е.А., Грандилевская И.В.* Психологические особенности врачей-гематологов и образ их «идеального» пациента. // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2016. № 3 (9). С. 79–82.
7. *Ващенко И.С., Рыкалина Е.Б.* Динамика эмпативности среди студентов-медиков, ординаторов и врачей. // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2014. Т. 4. № 5. С. 545.
8. *Девятых С.Ю.* Содержание и структура образа-стереотипа «пациент» у выпускников медицинского колледжа. // Вестник Витебского государственного медицинского университета. Витебский государственный медицинский университет. 2012. Т. 11. № 1. С. 152–156.
9. *Дьяченко Е.В., Самойленко Н.В.* Образ пациента у студентов медицинского вуза // XXVI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (г. Москва, 8–12.04.2019). Тезисы. Очное участие с докладом, докладчик – Н.В. Самойленко.
10. *Дьяченко Е.В., Сизова Ж.М., Давыдова Н.С. и др.* Федеральный пилот: оценка навыков общения при первичной аккредитации специалиста: результаты, итоги [Электронный ресурс] // IX Международная конференция «РОСМЕДОБР-2018: Инновационные обучающие технологии в медицине» (г. Москва, 11-12.10.2018). URL: <https://rosomed.ru/conferences/40#theses/> (дата обращения: 08.11.2019).
11. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
12. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл. 2003. 487 с.
13. *Маргошина И.Ю.* Проективная рисуночная методика «Мои взаимоотношения с клиентом»: учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2012. 80 с.

14. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 400 с.
15. Психология субъективной семантики: истоки и развитие / Под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 472 с.
16. *Серкин В.П.* Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов. М.: ПЧЕЛА, 2008. 380 с.
17. *Сильверман Дж., Керц С., Дрейпер Дж.* Навыки общения с пациентами / Пер. с англ. М.: ГРАНАТ, 2018. 304 с.
18. *Смирнов С.Д.* Психология образа: проблемы активности психического отражения. [Электронный ресурс] // Электронная библиотека МГППУ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 232 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Spo-001/Spo-001.htm#n10a> (дата обращения: 21.10.2019).
19. *Смирнова С.В., Пчелинцева Е.В.* Формирование профессиональной направленности будущих врачей на разных этапах обучения в медицинском вузе // Вестник Ивановской медицинской академии. Ивановская государственная медицинская академия. 2015. Т. 3. С. 56–58.
20. *Собчик Л.Н.* Метод цветowych выборов — модификация восьмицветового теста Люшера: Практическое руководство. СПб.: Речь, 2016. 128 с.
21. *Соломин И.Л.* Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь, 2006. 280 с.
22. *Ханина И.Б.* Образ мира и профессиональный мир // Мир психологии. 2009. № 4. С. 179–187.
23. *Ханина И.Б.* Профессиональный мир как система отношений // Мир психологии. 2011. № 4. С. 218–228.
24. *Bombeke K., van Roosbroeck S., de Winter B., Debaene L., Schol S., van Hal G., van Royen P.* Medical students trained in communication skills show a decline in patient-centred attitudes: an observational study comparing two cohorts during clinical clerkships // Patient education counseling. 2011. Vol. 84. № 3. P. 310–318. doi:10.1016/j.pec.2011.03.007. PMID:21482064
25. *Cushing A.M.* Learning patient-centred communication: The journey and the territory // Patient education counseling. 2015. Vol. 98. № 10. P. 1236–1242. doi:10.1016/j.pec.2015.07.024. PMID:26297198
26. *Harden R.M., Stevenson M., Downie W.W., Wilson G.M.* Assessment of clinical competence using objective structured examination // Br. Med. J. 1975. Vol. 1. № 5955. P. 447–451.
27. *Rosenbaum M.E., Axelson R.* Curricular disconnects in learning communication skills: what and how students learn about communication during clinical clerkships // Patient education counseling. 2013. Vol. 91. № 1. P. 85–90. doi:10.1136/bmj.1.5955.447.
28. *Silverman J.* Teaching clinical communication: a mainstream activity or just a minority sport? // Patient education counseling. 2009. Vol. 76 (3). P. 361–367. DOI:10.1016/j.pec.2009.06.011. PMID:19647971
29. *Silverman J., Draper J., Kurz S.* Skills for Communicating with patients // Oxford University Press, 3ed. 2013. 300 p.

References

1. Akimova O.V., Aranovich I.Yu. Kommunikativnaya kompetentnost' studentov meditsinskogo vuza [The communicative competence of students of a medical university]. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsii. Nauka i innovatsii*, 2016. Vol. 6, no. 5, p. 747. (In Russ.).

2. Artem'eva E.Yu. Osnovy psikhologii sub"ektivnoi semantiki [Fundamentals of the psychology of subjective semantics]. Khanina I.B. (ed.). Moscow: Nauka; Smysl, 1999. 350 p. (In Russ.).
3. Barabanshchikov V.A. Printsip sistemnosti v psikhologii [The principle of consistency in psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2004. Vol. 1, no. 3, pp. 3–17. (In Russ.).
4. Basalaeva N.V. Osobennosti smysloobrazovaniya v usloviyakh kvaziprofessional'noi deyatel'nosti. Dis. kand. psikhol. nauk [Features of sense formation in the conditions of quasi-professional activity. Ph. D. (Psychology) diss.]. Krasnoyarskii gos. ped. univ-t im. V.P. Astaf'eva. Barnaul, 2006. 178 p. (In Russ.).
5. Bottaev N.A., Samolenko N.V. [i dr.]. Navyki effektivnogo obshcheniya dlya okazaniya patsient-orientirovannoi meditsinskoi pomoshchi: nauchno-metodicheskoe izdanie [Skills for effective communication for the provision of patient-oriented medical care: a scientific and methodological publication]. Moscow: ROSOMED, 2018. 32 p.
6. Butsenina I.I., Burina E.A., Grandilevskaya I.V. Psikhologicheskie osobennosti vrachei-gematologov i obraz ikh "ideal'nogo" patsienta [Psychological features of hematologists and the image of their "ideal" patient]. *Aktual'nye napravleniya nauchnykh issledovaniy: ot teorii k praktike*, 2016, no. 3 (9), pp. 79–82. (In Russ.).
7. Vashchenko I.S., Rykalina E.B. Dinamika empativnosti sredi studentov-medikov, ordinatorov i vrachei [The dynamics of empathy among medical students, residents and doctors]. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsii*, 2014. Vol. 4, no. 5, p. 545. (In Russ.).
8. Devyatikh S.Yu. Soderzhanie i struktura obraza-stereotipa "patsient" u vypusknikov meditsinskogo kolledzha [The content and structure of the stereotype image "patient" among graduates of a medical college]. *Vestnik vitebskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*. Vitebskii gosudarstvennyi meditsinskii universitet, 2012. Vol. 11, no. 1, pp. 152–156. (In Russ.).
9. D'yachenko E.V., Samoilenko N.V. Obraz patsienta u studentov meditsinskogo vuza. [The image of a patient among students of a medical university]. XXVI Mezhdunarodnaya konferentsiya studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «Lomonosov» (g. Moscow, 8-12 aprelya 2019 g.) [XXVI International conference of students, graduate students and young scientists "Lomonosov"]. Tezisy. Ochnoe uchastie s dokladom, dokladchik – Samoilenko N.V. (In Russ.).
10. D'yachenko E.V., Sizova Zh.M., Davydova N.S. [i dr.]. Federal'nyi pilot: otsenka navykov obshcheniya pri pervichnoi akkreditatsii spetsialista: rezul'taty, itogi. [Federal pilot: assessment of communication skills during the initial accreditation of a specialist: results, results]. IX Mezhdunarodnoi konferentsii «ROSMEDOBR-2018: Innovatsionnye obuchayushchie tekhnologii v meditsine» (g. Moscow, 11-12 oktyabrya 2018 g.). [IX International Conference "ROSMEDOBR-2018: Innovative Educational Technologies in Medicine"] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rosomed.ru/conferences/40#theses/> (Accessed 08.11.2019). (In Russ.).
11. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya. v 2 t. T. 2. [Selected psychological works in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika, 1983. 320 p. (In Russ.).
12. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. 2-e, ispr. izd. Moscow: Smysl, 2003. 487 p. (In Russ.).

13. Margoshina I.Yu. Proektivnaya risunochnaya metodika «Moi vzaimootnosheniya s klientom» [Projective drawing technique “My relationship with the client”]: uchebnoe posobie dlya vrachei i psikhologov. Saint-Petersburg: Rech', 2012. 80 p. (In Russ.).
14. Petrenko V.F. Osnovy psikhosemantiki: ucheb. posobie [Fundamentals of psychosemantics: Textbook]. Moscow: Mosk.un-t, 1997. 400 p. (In Russ.).
15. Abdulaeva M.M. [i dr.] Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki: istoki i razvitie [Psychology of subjective semantics: sources and development]. Khanina I.B., Leont'ev D.A. (eds.). Moscow: Smysl, 2011. 472 p. (In Russ.).
16. Serkin V.P. Metody psikhologii sub"ektivnoi semantiki i psikhosemantiki: uchebnoe posobie dlya vuzov [Methods of psychology of subjective semantics and psychosemantics: textbook for universities]. V.P. Serkin. Moscow: PCHELA, 2008. 380 p. (In Russ.).
17. Sil'verman Dzh., Kerts S., Dreiper Dzh. Navyki obshcheniya s patsientami [Communication skills with patients]. Moscow: GRANAT, 2018. 304 p. (In Russ.).
18. Smirnov S.D. Psikhologiya obraza: problemy aktivnosti psikhicheskogo otrazheniya. [Image Psychology: problems of the activity of mental reflection]. Moscow: Mosk. un-ta, 1985. 232 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]*. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Spo-001/Spo-001.htm#n10a> (Accessed 21.10.2019). (In Russ.).
19. Smirnova S.V., Pchelintseva E.V. Formirovanie professional'noi napravlenosti budushchikh vrachei na raznykh etapakh obucheniya v meditsinskom vuze. [The formation of the professional orientation of future doctors at different stages of training at a medical university]. *Vestnik ivanovskoi meditsinskoj akademii [Bulletin of the Ivanovo Medical Academy]*. Ivanovskaya gosudarstvennaya meditsinskaya akademiya. 2015. Vol. 3, pp. 56–58. (In Russ.).
20. Sobchik L.N. Metod tsvetovykh vyborov — modifikatsiya vos'mitsvetovogo testa Lyushera. Prakticheskoe rukovodstvo. [The color picking method is a modification of the eight-color Luscher test.]. L.N. Sobchik. Saint-Petersburg: Rech', 2016. 128 p. (In Russ.).
21. Solomin I.L. Sovremennye metody psikhologicheskoi ekspress-dagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniya [Modern methods of psychological rapid diagnosis and professional counseling]. Saint-Petersburg: Rech', 2006. 280 p. (In Russ.).
22. Khanina I.B. Obraz mira i professional'nyi mir [The image of the world and the professional world]. *Mir psikhologii*, 2009, no. 4, pp. 179–187. (In Russ.).
23. Khanina I.B. Professional'nyi mir kak sistema otnoshenii. [The professional world as a system of relations]. *Mir psikhologii*, 2011, no. 4, pp. 218–228. (In Russ.).
24. Bombeke K., van Roosbroeck S. [i dr.] Medical students trained in communication skills show a decline in patient-centered attitudes: an observational study comparing two cohorts during clinical clerkships. *Patient educationcounseling*, 2011. Vol. 84, no. 3, pp. 310–318. DOI:10.1016/j.pec.2011.03.007. PMID:21482064
25. Cushing A.M. Learning patient-centered communication: The journey and the territory. *Patient educationcounseling*, 2015. Vol. 98, no. 10, pp. 1236–1242. doi:10.1016/j.pec.2015.07.024. PMID:26297198
26. Harden R.M., Stevenson M., Downie W.W., Wilson G.M. Assessment of clinical competence using objective structured examination. *Br. Med. J.*, 1975. Vol. 1, no. 5955, pp. 447–451. DOI:10.1136/bmj.1.5955.447. PMID:1115966 PMCID:PMC1672423
27. Rosenbaum M.E., Axelson R. Curricular disconnects in learning communication skills: what and how students learn about communication during clinical clerkships. *Patient education counseling*, 2013. Vol. 91, no. 1, pp. 85–90. DOI:10.1016/j.pec.2012.10.011. PMID:23154147

Самойленко Н.В., Дьяченко Е.В.
Образ пациента как составляющая образа мира
студентов при обучении в медицинском вузе
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 1. С. 122–138.

Samoilenko N.V., Dyachenko E.V.
The Image of the Patient as a Component of the
World's Image of Students of Medical University
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12,
no. 1, pp. 122–138.

28. Silverman J. Teaching clinical communication: a mainstream activity or just a minority sport? *Patient education counseling*, 2009. Vol. 76 (3), pp. 361–367. DOI:10.1016/j.pec.2009.06.011. PMID:19647971
29. Silverman J., Draper J., Kurz S. *Skills for Communicating with patients*. Oxford University Press, 3ed. 2013, 300 p.

Информация об авторах

Самойленко Надежда Викторовна, специалист по учебно-методической работе, Аккредитационно-симуляционный центр, Уральский государственный медицинский университет (ФГБОУ ВО УГМУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-0707>, e-mail: nady-76@list.ru

Дьяченко Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель руководителя лаборатории по формированию и оценке коммуникативных навыков, Аккредитационно-симуляционный центр, Уральский государственный медицинский университет (ФГБОУ ВО УГМУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-5614>, e-mail: al-dyachenko@yandex.ru

Information about the authors

Nadezda V. Samoilenko, Specialist in educational and methodical work, Accreditation and simulation center, Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education “Ural State Medical University”, Yekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-0707>, e-mail: nady-76@list.ru

Elena V. Dyachenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Deputy Head of the Laboratory for the Formation and Assessment of Communication Skills, Accreditation and Simulation Center, Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-5614>, e-mail: al-dyachenko@yandex.ru

Получена 05.11.2019

Received 05.11.2019

Принята в печать 24.03.2020

Accepted 24.03.2020