

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

**2020. Том 12. № 3
2020. Vol. 12, no. 3**

Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 12. № 3-2020

Рубрики, авторы, статьи	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г. О разработке типологии программ дошкольного образования	3–30
Юдина Т.А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах	31–44
Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю., Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А., Мамина К.Л. Психологическое сопровождение детей, находящихся на длительном лечении в условиях изоляции	45–60
Собкин В.С., Смыслова М.М., Коломиец Ю.О. Миграционные установки аспирантов: к вопросу об «утечке мозгов»	61–79
Шалагинова К.С., Декина Е.В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов – будущих психологов	80–94
Чернышова Н.А. Формирование учителями стратегий учения школьников	95–109
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Доний Е.И., Шумакова Н.Б. Сравнительный анализ когнитивных характеристик и креативности младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью	110–123
Молчанов С.В., Алмазова О.В. Бликие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию	124–136
Левина М.В., Кригер Е.Э. Взаимосвязь взаимообусловленности установок выбора жизненного пути и склонности к девиантному поведению у военнослужащих	137–151

Content of the e-journal «Psychological-Educational Studies»,

Vol. 12, no. 3-2020

Columns, Aarthors, Articles	Pages
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G. About Development of the Typology of Preschool Education Programs	3–30
Yudina T.A. Comparative Analysis of the Characteristics of the Social Situation of Development in Primary School Children Studying in Inclusive Classes	31–44
Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu., Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A., Mamina K.L. Psychological support for children undergoing long-term treatment in isolation	45–60
Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Migration attitudes of graduate students: on the issue of “brain drain”	61–79
Shalaginova K.S., Dekina E.V. Psychological and pedagogical aspects of distance education in a pandemic: based on the materials of a survey of students – future psychologists	80–94
Chernyshova N.A. Activity Formation by teachers of school students’ learning strategies	95–109
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Donii E.I., Shumakova N.B. Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of Young Adolescents with Artistic and Intellectual Giftedness	110–123
Molchanov S.V., Almazova O.V. Close Interpersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms	124–136
Levina M.V., Krieger E.E. The relationship between the attitudes of choosing a life path and the tendency to deviant behavior of young men (for example, military personnel)	137–151

О разработке типологии программ дошкольного образования

Доронова Т.Н.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Доронов С.Г.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Хайлова Е.Г.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

Всестороннее развитие ребенка в детском саду возможно только при использовании образовательных программ, выполняющих функцию структурирования всего объема развивающих воздействий на ребенка в дошкольной образовательной организации. В настоящее время данное требование соблюдается не полностью, что приводит к утрате или, напротив, непродуктивному дублированию части содержания дошкольного образования. Такое положение дел обуславливает необходимость разработки типологии программ. Также типология программы является основанием для построения объективных связей между целями образовательной деятельности и ее фактическими результатами. Но в настоящее время связи такого рода могут быть выстроены только путем индивидуальных психодиагностических обследований, что неприемлемо для реальной педагогической практики по ряду причин. В данной статье авторы, опираясь на психолого-педагогическую концепцию Н.А. Коротковой, проектируют структуру образовательной программы с учетом всего многообразия возможных событий, происходящих в дошкольной образовательной организации, которая позволит без использования дополнительных смысловых звеньев определять ход развития детей на основании проявления в их деятельности различных типов инициативы.

Ключевые слова: Структура образовательной программы, индивидуализация дошкольного образования, культурная практика, «карты развития», сюжетная игра, продуктивная деятельность, интерпретирующее наблюдение.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания ФИРО РАНХиГС.

Благодарности. Авторы благодарят Н.А. Короткову за идеи, являющиеся основой данной статьи.

Для цитаты: *Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.* О разработке типологии программ дошкольного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30. DOI:10.17759/psyedu.2020120301

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Tatyana N. Doronova

Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Sergey G. Doronov

Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Elena G. Khaylova

Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

All-round development of a child in kindergarten is possible only when using educational programs that perform the function of structuring the entire volume of developmental influences on a child in kindergarten. Currently, this requirement is not fully observed, which leads to the loss or, on the contrary, unproductive duplication of part of the content of preschool education. This state of affairs necessitates the development of a typology of programs. Also, the typology of the program is the basis for building objective links between the goals of educational activities and its actual results. But, at present, connections of this kind can be built only through individual psychodiagnostic examinations, which is unacceptable for real pedagogical practice for a number of reasons. In this article, the authors, relying on the psychological and pedagogical concept of N.A. Korotkova, designing the structure of the educational program, which considering the whole variety of possible events occurring in the preschool educational organization and allowing, without using additional semantic links, to determine the course of children's development based on the manifestation of various types of initiative in their activities.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Keywords: The structure of the educational program, individualization of preschool education, cultural practice, “development maps”, pretend play, productive activity, interpretive observation.

Funding. The article was written on the basis of the RANEPА state assignment research programme.

Acknowledgements. The authors thank N.A. Korotkova for the ideas that form the basis of this article.

For citation: Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G. About Development of the Typology of Preschool Education Programs. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30. DOI:10.17759/psyedu.2020120301 (In Russ.).

Введение

Нормативная база, регулирующая деятельность дошкольных образовательных организаций в Российской Федерации, определяет, что «образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность» [32], и «структурные подразделения (группы) в одной организации могут реализовывать разные программы» [26]. Основой для разработки должны служить Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее везде: Стандарт) и примерные программы, которых сегодня более двух дюжин.

Вместе с тем Стандарт функционально не подразумевает и не содержит обоснования и методического разъяснения способов структурирования содержательного наполнения образовательной программы, лишь намечая направления развития детей (образовательные области) и шаблонно определяя формальную структуру, единую для общего образования в целом (пояснительная записка, целевой раздел и т.д.). При этом авторы примерных программ тоже не проявляют внимания к такому столь очевидно важному элементу, как структура программы.

Таким образом, призыв к вариативности и индивидуализации образования остается нереализованным. Целью данной статьи является разработка и обоснование типологии программы, которую воспитатель сможет без чрезмерных усилий заполнить тем содержанием, которое по душе ему, интересно детям его группы и соответствует материальным возможностям детского сада и семей воспитанников.

Основанием для разработки является педагогическая теория, разработанная Н.А. Коротковой.

Основной функцией образовательных программ мы считаем упорядочение педагогически ценных содержаний, существующих в человеческой культуре, для гармоничного развития детей дошкольного возраста в различных формах общественного дошкольного образования.

Упорядочить их можно следующими способами:

– на основании родо-видовых отношений с помощью последовательного деления понятий (классификации);

– на основании причинно-следственных связей.

Родо-видовые отношения подразумевают наличие в программе определенной структуры, позволяющей представить все существенные характеристики ребенка упорядоченно. Это необходимо по той причине, что понятие «развитие ребенка» имеет значительный объем и недоступно для практического оперирования целиком. То есть в детском саду (который является общественным образовательным институтом с большим количеством воспитанников) мы не можем заниматься «развитием ребенка», руководствуясь лишь своей интуицией (как это можно делать в семье), а должны делать это в определенных программой направлениях.

Причинно-следственные связи подразумевают соотнесение целей и фактических результатов образовательной деятельности взрослого во временной перспективе. Реализуя содержание, предложенное в программе, взрослый должен иметь возможность оценивать результаты своих действий, направленных на ребенка, и изменять их, если последние недостаточно эффективны.

Наиболее рациональной является система, в которой структура программы и способ оценивания развития детей непосредственно сопряжены друг с другом.

Несмотря на очевидность вышесказанного, в структуре всех известных нам программ дошкольного образования можно найти существенные недостатки. Так, в программе проекта «Head Start», лицензирующего и финансирующего образовательные учреждения в США, разработчики выделили пять областей развития: социально-эмоциональное развитие; речь и грамота; познание; сенсорное, двигательное и физическое развитие [49]. Нет нужды доказывать, что любая сенсорная активность, как и обучение грамоте, носит познавательный характер, а использование речи в той или иной степени относится к любой из перечисленных сфер. Также известно, что «эмоции рождаются в действии... в каждом действии заключены также хотя бы зачатки эмоциональности» [29, с. 198], что делает сферу «социально-эмоциональное развитие» несоразмерной остальным.

Структура отдельных областей также носит диффузный характер. Раздел «Познание» делится на пять категорий: экспериментирование; развитие памяти; рассуждение и решение проблем; сюжетная игра. При этом совершенно очевидно, что вербальное рассуждение может быть частью экспериментального исследования; стремление разрешить некую проблему является основным мотивом любой познавательной активности; память, в отличие от остальных элементов, представляет собой психический процесс; сужение же развивающей роли сюжетной игры познавательной функцией является надуманным.

Схожим образом обстоит дело и в других программах. Широко известная во всем мире программа HighScope (Perry Preschool Project) представляет собой набор из 58¹ ключевых показателей развития в семи областях: социальное и эмоциональное развитие; физическое развитие и здоровье; язык, грамотность и коммуникация; математика; творчество; наука и

¹ Количество целевых индикаторов варьируется. На официальном сайте <https://highscope.org/cog-advantage/> их 34, в документе, соотносящем целевые ориентиры дошкольного образования штата Нью-Джерси с программой HighScope https://www.nj.gov/education/ece/curriculum/desc/njkdis_highscope.pdf, их 54. Это явно не связано с эволюцией программы, а, скорее, может быть объяснено ее незавершенностью.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

техника; знакомство с социумом.

Соотнесение в программах поставленных целей и фактических результатов осуществляется в лонгитюдных исследованиях, но для нормализации педагогической практики (на уровне «поперечного среза») если и применяется, то в упрощенной форме, не дающей сколько-нибудь полного представления о ребенке. Примечательны в данном отношении методики UBUS-3 и UBUS-5², разработанные в Гренландии [48]. Авторы, совершенно справедливо посчитав традиционные методы чересчур громоздкими, принимают неожиданное решение – ограничиться только наблюдением за взаимодействием детей друг с другом и со взрослыми. Нет нужды доказывать, что для решения поставленной авторами глобальной задачи описания «социальной ситуации развития»³ детей 3–5 лет этого явно недостаточно.

Но даже в работах эмпирико-аналитической направленности, не имеющих, в отличие от педагогической практики, принципиальных ограничений в ресурсах, исследователи уверенно оперируют только уровнем академической успеваемости детей и явно затрудняются даже с четким определением так называемых «некогнитивных» способностей. Для определения данной сферы постоянно вводятся новые дефиниции: «социально-эмоциональные компетенции» (social and emotional learning competencies); «гибкие умения» (soft skills), «новые основные навыки» (new basic skills); «добродетель» (virtue); «навыки 21 века» (21st century skills) [45].

В России практически все образовательные программы дошкольного образования структурированы в соответствии с образовательными областями: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Данная структура содержит очевидное наложение элементов «социально-коммуникативное» и «речевое», что образует несоразмерно большой блок неясного содержания. Наложения присутствуют и в отношениях «познавательное»–«эстетическое», если представлять последнее как особую установку восприятия.

Для понимания конструкта «образовательная область» является познавательным его сравнение с аналогичной типологией в программе «Воспитание и обучение в детском саду» периода 1962-1987 гг.: физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание⁴. Но в тексте программы таких разделов не было. Во всех изданиях они упоминаются только один раз, в разделе «Введение» на 3 странице.

Типология в программе «Воспитание и обучение в детском саду» была следующая: «Организация жизни и воспитание детей»; «Обучение на занятиях»; «Праздники и развлечения». Далее в каждом разделе помещалось описание конкретной практики.

² Для детей 3 и 5 лет соответственно.

³ Судя по библиографии работы, данный термин используется в традиционном значении, введенном в оборот Л.С. Выготским.

⁴ Состав категорий мог незначительно меняться (категория «трудовое воспитание» появилась только в 1976 году), но в целом на протяжении более чем тридцати лет он оставался неизменным.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Из данного исторического примера становится ясным, что «образовательные области» – это абстрактная категория, не предназначенная для буквального упорядочивания содержаний. Но даже если рассматривать любую из систем образовательных областей как условный ориентир, возникает неизбежный вопрос, достаточно ли она полна? Так, например, ни в северо-американской, ни в современной отечественной структуре «сфер развития» ребенка мы не можем уверенно отнести ни к одной из них такое качество личности, как способность к волевому усилию и сопряженную с ним нравственно-этическую сферу.

Но, вне зависимости от точности и полноты определений условных сфер развития ребенка, во всех рассмотренных структурах есть принципиальный недостаток, делающий использование абстрактных целей для структурирования образовательной практики малоперспективным, так как подразумевает дополнительное звено для выстраивания причинно-следственных отношений. То есть для принятия решения, что у ребенка или группы детей недостаточно развивается какая-либо из перечисленных сфер и ей необходимо уделить особое внимание в дальнейшем ходе образовательного процесса, требуется регулярное психодиагностическое обследование детей. Такой подход вряд ли возможен в массовой практике.

В результате в программе «От рождения до школы», по которой работают более 70% детских садов России, авторы в 2019 году ограничиваются анонсированием структуры, состоящей из мотивационных, предметных и универсальных образовательных результатов, содержание каждого из которых является суммативным объединением различных характеристик ребенка [5, с. 32]. Кроме того, значительная часть перечисленных характеристик ребенка явно не относится к приобретениям данного возрастного периода, например, «чувство гражданской принадлежности и социальной ответственности». То, что изложено дискурсивно и может быть действительно определено без использования дополнительных диагностических средств, относится к категории предметных результатов.

Явная неспособность разработчиков двух крупнейших в мире систем дошкольного образования решить проблему рационального структурирования программ и связанную с ней проблему соотнесения целей и фактических результатов приводит в последние годы к развитию любопытной тенденции. Так, в США для оценивания детских садов на соответствие требованиям программы Head Start до последнего времени использовалась система оценки образовательной среды ECERS. После 2015 года ECERS был дискредитирован рядом исследований⁵, и его функционально заменила аналогичная методика Early Learning Outcomes Framework (ELOF) [44]. Важным является то, что она была изначально дополнена Classroom Assessment Scoring System (CLASS) [42], направленной на аудит педагогов. Введение в состав программы последней свидетельствует о том, что разработчики Head Start не считают ELOF достаточно функциональным и постепенно трансформируют контекст оценки качества образования, переводя его с оценивания образовательных результатов на оценивание воспитателей.

По сути, подобная тенденция уже проявляется и в России. Невозможность оценить то,

⁵ Примечательным является тот факт, что одновременно с утратой позиций в США ECERS-R стали активно внедрять в России.

насколько реализуются в детских садах образовательные области, приводит к тому, что ответственные за качество образования все большее внимание уделяют характеристикам непосредственных исполнителей. Одним из признаков этого является неуклонный рост документооборота.

Учитывая то, что российские разработчики в целом склонны к заимствованиям у своих северо-американских коллег (идея «подушевого» финансирования и многое другое), тенденция к оценке труда воспитателей вскоре может приобрести организованные формы и у нас. Мы не считаем это позитивной тенденцией, так как при таком подходе «управление людьми ... превалирует над управлением делами» [28, с. 263]. В результате ответственные за качество дошкольного образования будут добиваться от воспитателей того, что значительно эффективней решается в рамках предложенного нами направления.

Единственная известная нам альтернатива вышеизложенному подходу предлагается Н.А. Коротковой в описании подходов к образованию детей старшего дошкольного возраста [11] и отдельными работами, в которых предлагается оригинальный подход к оцениванию уровня развития детей [12; 13; 15]. Мы постарались расширить предлагаемые Н.А. Коротковой подходы на период от полутора до семи лет.

Общая структура программы дошкольного образования

Индивидуальной единицей структурирования программы является *событие*. События, происходящие в детском саду, могут быть трех видов: бытовые, образовательные и эксклюзивные.

Бытовые события сводятся в общем виде к жизнеобеспечению ребенка: приему пищи, туалету, сну, прогулкам. К образовательному виду мы будем относить события, в ходе которых ребенок реализует традиционные культурные практики: играет, рисует, конструирует, исследует окружающий мир и т.д.

Оба типа являются эксплицитными, отражаются в оглавлении и могут, учитывая традиции, быть названы: «Организация образовательной деятельности» и «Организация жизни и воспитания детей».

К эксклюзивным событиям мы будем относить те события, которые не могут быть отнесены ни к образовательным, ни к бытовым.

Рассмотрение бытовых событий в силу особенностей российского законодательства выведено из функционала образовательной программы и регулируется постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций”», и поэтому мы основное внимание уделим обоснованию структуры образовательных и эксклюзивных событий, а также взаимосвязям всех трех перечисленных типов.

Образовательные события

Функционально образовательные события предназначены для целенаправленного развития ребенка. Точнее, развивающегося ребенка мы представляем как начальное «...элементарное недифференцированное единство, из которого в дальнейшем вырастают

как действия, направленные на внешний мир, так и социальные формы поведения» [6]. Если конкретизировать данное утверждение, то можно сказать, что «психологическое окружение маленького ребенка нельзя назвать ни реальным миром, ни миром ирреального – эти два слоя еще недостаточно отделены у него друг от друга», и «...лишь постепенно ребенок научается произвольно концентрироваться на определенных частях окружения» [17]. Если же взглянуть на проблему в психолого-педагогическом ракурсе, развитие ребенка в интересующем нас периоде «...состоит в столкновении изначального игрового – процессуального (непрагматичного) отношения ребенка к реальности (опробования себя в ней) с дифференцированными, идущими от взрослого видами деятельности, требующими специфических средств-способов, и в постепенном (без форсирования) “разламывании” диффузной инициативы ребенка на разные ее направления (сферы)...» [11, с. 20].

Среди видов деятельности (культурных практик), которые ребенок присваивает от взрослого, основными являются следующие⁶:

- игра (сюжетная и с правилами);
- продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование и др.);
- познавательно-исследовательская деятельность;
- слушание чтения художественной литературы [11].

Направления (сферы) развития ребенка представляются как реализация ребенком четырех типов инициативы:

- творческой инициативы в сюжетной игре⁷;
- инициативы как целеполагания и волевого усилия в продуктивной деятельности;
- познавательной инициативы в исследовании окружающего;
- коммуникативной инициативы в игре и других формах совместной деятельности [15].

Указанные культурные практики являются основой образовательной типологии модели программы, а типы инициативы служат средством выстраивания в программе причинно-следственных отношений.

Уровни развития инициативы оцениваются на основании *действий ребенка*⁸. Действие ребенка понимается как «сознательный акт деятельности, который направляется на объект» [29, с. 28], и которое постепенно превращаясь «в сознательное отношение, начинает регулировать действие» [29, с. 28]. В развитии инициативы дошкольника Н.А. Коротковой на основании оформленности замысла ребенка выделяются следующие качественные этапы:

⁶ Данный перечень не претендует на универсальность. Так, например, из работ М. Мид известно, что в некоторых культурах отсутствует сюжетная игра как культурная практика.

⁷ Указаны наиболее специфичные для данного типа инициативы культурные практики.

⁸ Существуют и альтернативные подходы. Достаточно обсуждаемой была попытка А.Г. Асмолова в 1982 году обосновать в качестве единицы анализа личности понятие «динамические смысловые образования» (О предмете психологии личности // Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, с. 79-106), но, судя по содержанию обсуждения доклада, в частности, комментариям В.П. Зинченко, вряд ли данную попытку следует считать успешной.

- ситуативная связанность предметным полем (замысел отсутствует как таковой);
- частичный «отрыв» замысла ребенка от наличного предметного поля (замысел неустойчив);
- действия подчиняются отчетливо оформленному (сформулированному) замыслу (замысел осознаваем и устойчив) [15, с. 16].

Действия ребенка описываются буквально, например, третий уровень творческой инициативы формулируется следующим образом: «комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что и где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном – история, предметном – макет, сюжетный рисунок)» [15, с. 20].

Ребенок не только оценивается, но и формируется в ходе осуществления культурных практик. Если в оценивании акцент делается на самостоятельную деятельность ребенка, то в образовательном процессе основное внимание отводится совместной деятельности со взрослым.

Точкой отсчета начала онтогенеза образовательных событий является появление в течение второго года⁹ жизни в психике ребенка семиотической функции [24], которая внешне проявляется в комплексах действий, объясняемых наличием воспоминаний об отсутствующих предметах и явлениях. Ее проявления в соответствии с отечественной традицией мы будем называть «предметной деятельностью».

Постепенно предметная деятельность дифференцируется, и в ней становится возможным вычленивать отдельные культурные практики. Рассмотрим развитие каждой из них отдельно.

Сюжетная игра

Развитие сюжетной игры мы будем представлять как **усложнение сюжета игры** в период дошкольного детства [14; 46; 47], а **не как**:

- переход от сюжетной игры к игре с правилами [16; 40; 50];
- рост взаимодействия играющих [43];
- расширение тематики содержаний [23];
- рост произвольности поведения [4].

Точнее, мы представляем усложнение сюжетной линии дуалистично. С одной стороны, это овладение ребенком различными типами проекций игры (ролевой, функциональной и пространственной), а с другой – рост способности связывать события друг с другом в единую сюжетную линию [16].

При таком подходе нормативные характеристики развития сюжетной игры становятся следующими:

- от 2 до 4 лет сюжет игры характеризуется единичным повторяющимся игровым событием или различными событиями, не связанными друг с другом;

⁹ Все сроки мы указываем условно, и они могут иметь значительную индивидуальную изменчивость

- к 5 годам у ребенка развивается способность объединять несколько игровых событий;
- для возраста 6-7 лет характерным является осознанное комбинирование в единую последовательность событий из разных контекстов с осознанными, часто нетривиальными связками [16].

Игра с правилами

Игру с правилами, расцениваемую нами как имеющую общие корни с сюжетной игрой, но развивающуюся независимо от нее в онтогенезе [20; 47], мы будем рассматривать как состоящую из трех форм: *игра на удачу*, *игра на ловкость* и *игра на умственную компетенцию*. В ходе их реализации у ребенка развивается нормативная регуляция поведения и мотивация достижения. Развивается данная культурная практика следующим образом:

- в период от 2 до 4 лет циклические параллельно-подражательные и реципрокные действия в так называемых «играх-ритуалах»;
- в 4-5 лет становится возможным освоение детьми понятия выигрыша в рамках нормативных правил, обеспечивающих равенство игроков;
- в 7 лет дети становятся способными к построению новых правил в самостоятельной совместной деятельности [20].

Дидактическая игра

Так как мы разрабатываем педагогическую типологию, культурные формы игры необходимо дополнить дидактическими, то есть созданными взрослыми для осуществления образовательных целей. Широко распространено использование дидактических игр и в инклюзивной практике [10].

Следовательно, типология дополняется *сюжетной дидактической игрой* и *дидактической игрой с правилами*. Они могут быть наполнены любым целесообразным содержанием. Так, типичным является использование игры с правилами на ловкость для физического развития детей, а не для развития специфических для игры с правилами способностей, указанных выше. Также широко распространены музыкальные и театрализованные дидактические сюжетные игры и игры с правилами.

Продуктивная деятельность

Продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование и др.), как и сюжетная игра, представляют собой репрезентирующую деятельность, но направленную на достижение вещного результата. Ее развитие обычно описывается как развитие навыка работы с материалом, дополненное функцией «художественно-эстетического развития» [30; 33]¹⁰. Или, напротив, эстетическое развитие выдвигается на передний план [18].

¹⁰ Надо заметить, что в работах указанного периода на первый план выдвигалась скорее семиотическая сторона результативности изобразительной деятельности, нежели чем эстетическая. То есть речь шла о понятии рисунка, а его «художественная ценность» расценивалась как вторичная. Постепенное вытеснение консервативных форм «обучения в детском саду» нелиберальной составляющей вывело на первый план субъективную эстетическую оценку творчества ребенка взрослым.

Обособленно от вышеупомянутых направлений находится подход, основанный на представлении продуктивных видов деятельности как культурного средства развития способности у ребенка к реализации замысла-цели, проявляющегося в виде предметного результата и оцениваемого на основании внутренних критериев качества, которые он установил для себя сам, или внешних, которые он принял как обязательные [11; 41].

Примечательно, что такой подход к практической форме продуктивной деятельности мы видим у Я. Мукаржовского, считающегося «всемирно признанным классиком эстетической мысли»¹¹, и, несмотря на это, отмечавшего, «что центром внимания является не сама деятельность (или ее продукт), а исходная и конечная точка, т.е. две инстанции вне самой деятельности» [21, с. 204].

Способность у ребенка к осуществлению предметно оформленного замысла зарождается в возрасте около полутора лет. Так, некоторые дети в ходе игры с кубиками начинают обращать внимание на результаты предметных трансформаций [12], что далее может проявиться в так называемом «кризисе двух лет», одним из характерных черт которого является гипертрофированная самостоятельность без какой-либо оценки собственных возможностей. Таким образом, о результате деятельности говорить не приходится.

В возрасте около 4 лет дети начинают центрироваться на достижении успеха, но не имеют представления о реалистичном балансе своих возможностей и поставленных целей [37].

Наконец, после 5 лет дети становятся способны частично учитывать оба аспекта деятельности, и результаты начинают совпадать с поставленными целями [37].

Такое представление целеполагания развития продуктивных видов деятельности нам представляется более верным потому, что охватывает явление «продуктивной деятельности» целиком, а не только его «изобразительный» аспект.

Что касается эстетической составляющей в культурном «багаже» ребенка, то мы представляем ее как развитие определенной установки восприятия [29, с. 266], что не позволяет ограничить развитие данной способности рамками продуктивных видов деятельности. Буквально на каждую культурную практику можно взглянуть в «эстетическом» ракурсе. Все искусства развиваются *sub specie ludi*¹², эстетическая ценность художественной литературы и книжной иллюстрации являются бесспорными, а интерпретирующее наблюдение (см. ниже) следует отнести к познавательно-исследовательской деятельности. Таким образом, присутствующая в продуктивной деятельности эстетическая составляющая является неспецифичной и частной, во всяком случае, для периода дошкольного детства.

На отношения «знаний, умений и навыков» и «художественно-эстетического развития» можно взглянуть иначе. Дело в том, что кроме специфической репрезентирующей природы у продуктивной деятельности есть еще одна важная развивающая характеристика, заключающаяся в развитии знаний и умений по работе с материалом. В современной

¹¹ Лотман Ю.М. Ян Мукаржовский – теоретик искусства // Исследования по эстетике и теории искусства. М.: Искусство, 1994.

¹² Под знаком игры.

литературе, как отечественной, так и зарубежной, указанная дуалистичность содержания и развивающих задач продуктивной деятельности представляется в виде неразрешимого конфликта между «искусством» как творческой, свободной, раскрепощающей деятельностью и «технологией», построенной на механических, рутинных действиях и требующей для своего осуществления только «знаний, умений и навыков».

Но уже в XIX столетии существовала альтернативная точка зрения, которая заключается в том, что «всякое произведение искусства является результатом использования материала, который применяется при его изготовлении, а также влияния орудий труда и технологических процессов» [8, с. 224]. Сегодня же антагонистическое представление отношений «искусства» и «технологии» искусственно транспонируется в отношения «свободы» и «несвободы»; «творческой элиты» и людей, обреченных на «отчужденный труд»¹³. В результате в обществе доминирует мнение о том, что самые лучшие и дорогостоящие образовательные системы обеспечивают ребенку свободу и раскрепощенность творчества и существуют в «интересах детей»; а массовая образовательная практика создается для «поточного» производства будущих функционеров в «интересах системы».

Несмотря на реалистичность вышесказанного, данное противостояние является не более чем фальсификацией как «искусства», так и «технологии» [3; 22]. «Художник – реально работающий художник – является “техником” не в меньшей, а часто в большей степени, чем любой механик сборочной линии или оператор токарного производства» [3], и это следует учитывать в проектировании образовательных систем.

Поэтому мы, во-первых, не будем отрицать надобность развития умений в работе с материалом. На начальном этапе развития культурной практики они необходимы, особенно в рисовании, и заключаются в последовательном обучении ребенка свойствам орудий и материалов, а затем различным типам движений кистью и карандашом.

Во-вторых, вслед за Н.А. Коротковой, выделим в продуктивных видах деятельности четыре типа представленности цели взрослым ребенку:

- в виде образцов;
- в виде незавершенного продукта;
- в виде графической схемы;
- в виде словесного описания цели-условия [11, с. 90].

Теперь надо решить вопрос о том, что может сделать взрослый для увеличения мотивации достижения в осуществлении замысла детей.

В период от 2 до 7 лет происходит значительное изменение мотивирующего фактора для осуществления ребенком продуктивных видов деятельности. В возрасте 2-4 лет это «игровая мотивация», представляющая по сути проявления семиотической функции, стимулируемой и направляемой взрослым в нужном направлении [7; 41]. В ранние фазы данного периода не

¹³ Возможно, данная модель была одной из причин того, что сегодня практически во всем мире система среднего профессионального обучения переживает глубокий кризис.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

идет речи о создании какого-либо предметного результата, и продуктивная деятельность ребенка наминает своей процессуальностью игру.

Использование того, что в разрабатываемой нами типологии мы определили как «сюжетная дидактическая игра», не только доказало на практике свою эффективность на начальных этапах освоения детьми продуктивной деятельности, но и показало сложность и многогранность проблемы. Во-первых, сюжетное обрамление продуктивной деятельности может быть различным, что подразумевает нюансы ее развивающей направленности. Во-вторых, если твердо держаться выбранной нами позиции, что развитие культурных практик представляет собой дифференциацию активности ребенка, то попытка развития продуктивных видов деятельности за счет привлекательности сюжетной игры для детей на протяжении всего дошкольного детства приведет нас в тупик.

По мере взросления ребенка цели и содержание продуктивной деятельности меняются, и целесообразно выводить игровые мотивы в более широкое культурное пространство, где осмысливать детский созидательный труд будут культурно-смысловые контексты («упаковки»). Это может быть изготовление игрушек; изготовление украшений и сувениров; создание книги и т.д. [11, с. 97]. Их содержание может изменяться в зависимости от субкультурных интересов детей.

Введение дополнительного структурного элемента в типологию продуктивных видов деятельности разрешает проблему, рассмотренную выше, и дает возможность педагогу использовать развивающий потенциал данной культурной практики в полном объеме, с учетом актуальных образовательных задач.

Познавательно-исследовательская деятельность

В познавательно-исследовательской деятельности, начиная с раннего детства, отчетливо проявляются два направления: практическая деятельность и наблюдение.

Практическая исследовательская деятельность начинается с элементарного *экспериментирования*, тесно переплетенного с сюжетной игрой и продуктивными видами деятельности. Основным развивающим эффектом экспериментирования является усвоение ребенком причинно-следственных отношений.

В деятельности, которая заключается в экспериментировании с предметами, вскоре начинает проявляться активность несколько иного рода – *классификация (коллекционирование)*, смысл которой состоит в том, чтобы «соединять однородное и различать разнородное» [34, с. 89]. В сортировке, постепенно перерастающей в иерархическую классификацию, происходит понимание ребенком родо-видовых отношений.

Экспериментирование (опыты) и коллекционирование (классификация) должны быть дополнены способами исследования окружающего мира в *пространственных* и *временных* отношениях, которые «...суть два источника познания, из которых можно аргументированно почерпнуть различные синтетические знания...» [6, с. 57]. «Пространство и время функционируют подобно инструментам наблюдения. Когда мы наблюдаем определенный процесс или событие, мы его локализуем, как правило, непосредственно и интуитивно в пространственно-временную структуру. Поэтому мы можем характеризовать пространство и время как структурную (упорядоченную) систему, основанную не на опыте, а используемую

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

в любом опыте и применимую ко всякому опыту» [25, с. 48].

В современных комплексных программах встречаются разделы, посвященные развитию у ребенка способов исследования в пространственном и временном контексте, но во всех известных нам случаях они фрагментарны и не охватывают весь дошкольный возраст. Для решения данной проблемы мы предлагаем структуру, обусловленную условными расстояниями, которые ребенок может преодолеть и исследовать. До появления активного ползания и затем прямохождения это – разрозненные пространства собственного тела (сначала ротовое, затем тактильно-кинестетическое); в 1,5–3,5 года – пространство помещения дома или группы; 3,5–5 лет это – ближайшие окрестности (прогулочная площадка, двор около дома, стандартные маршруты); в 5–7 лет – пространство географическое, известное ребенку не практически, а на уровне образно-символической репрезентации.

Освоение временных отношений целесообразно упорядочить, руководствуясь способностью ребенка воспринимать временные интервалы. Здесь совершенствование способностей ребенка мы видим как освоение суточных временных циклов (1,5–3 года), затем годовых (сезонных) циклов (3–5 лет) и, наконец, начальное понимание идеи непрерывного и линейного исторического времени (5–7 лет).

Что касается столь популярного в дошкольном образовании развития «первичных математических представлений», то они полностью укладываются в приведенные выше культурно-смысловые контексты. Так, известно, что понятие числа развивается как способность перехода от качественных и модельных соотношений, построенных на сходстве элементов (собака–собака, дом–дом), к соответствиям «один к одному», где дифференцирующие качества предельно абстрагируются [27; 35] и располагаются в классы. Получается, что основным источником развития этой способности является классификация. Но, как показал Ж. Пиаже, отдельно взятой логической операции классификации недостаточно для представления числового ряда, необходима операция сериации. Разбиение же элементов в серии (в отношениях «до» и «после») непосредственно относится к пространственным и временным отношениям [24].

Следовательно, выделение отдельной категории в образовательной деятельности, связанной с обучением основам математики, является неоправданным.

Что касается не менее популярного раздела «Ознакомление с окружающим миром», то использование его в качестве отдельного структурного элемента так же не имеет смысла. Начальная информация об объектах и явлениях окружающего мира является лишь материалом для освоения культурно-смысловых контекстов (способов исследования).

Попытка же сочетания обоих направлений (развитие способов исследования и систематическая трансляция детям знаний об окружающем) приведет к удвоению фактической информации.

Введение *наблюдения* как структурного элемента решает проблему места в типологии таких широко распространенных явлений и форм, как изучение ребенком (а не участие в них) социальных явлений; рассматривание (а не использование) вещей и образно-символического материала; слушание музыки; участие в прогулках и экскурсиях и многих других.

Стадии наблюдения могут быть выделены следующие:

- уподобляющая интерпретация, основанная на ассоциативном подобии между наблюдаемыми объектами и явлениями (3–4 года);
- умозаключающая интерпретация 1-й стадии, которая опирается на внешние, чувственно данные свойства вещей и их отношения (4–6 лет);
- умозаключающая интерпретация 2-й стадии, которая раскрывает внутренние свойства вещей в их существенных взаимосвязях (6–7 лет) [29, с. 103].

Большую роль в рациональной организации познавательно-исследовательской деятельности, равноценно «обслуживающей» как наблюдение, так и практику, играет содержание предметно-пространственной среды, которое может «представляться посредством *действий*, с которыми они необходимо связаны либо в форме *изображений*, либо с помощью слов, либо с помощью иных *символов*» (выделение наше) [1, с. 308]. Исходя из этого, мы получаем три основных вида материалов: объекты для исследования в действии; образно-символический материал; нормативно-знаковый материал [19].

Эксклюзивные события

Напомним, к данному виду мы относим события, которые иррегулярны по своей природе и не могут быть отнесены к образовательным и бытовым событиям. Практический смысл введения данного понятия заключается в том, чтобы извлечь пользу для детей в большинстве неординарных ситуаций, не нарушая при этом структурную целостность программы.

Введение данного понятия вызывает неизбежное замешательство, но оно имеет долгую историю. Как мы упоминали выше, в представляющейся нам наиболее логически и содержательно верной типологии «Программы воспитания и обучения в детском саду» условные категории образования и быта дополнялись категорией «Праздники». Одной из характеристик праздника является то, что при его наступлении «обычная жизнь прекращается» [36, с. 50], то есть все события можно разделить дихотомически на «праздник» и «обычную жизнь». Но современные требования к дошкольному образованию диктуют нам уделение большего внимания тому, что отличается от запланированного заранее [38], несмотря на то, что в большинстве авторских программ данный факт упорно игнорируется.

Прежде всего, мы получаем возможность обоснованно реализовывать в педагогической практике нормативное требование индивидуализации, на сегодня являющееся системообразующим для отечественного дошкольного образования, но реалистичные подходы к осуществлению которого обсуждаются только применительно к инклюзивной практике [31; 39], а остальные дети считаются одинаковыми. Исключением является предлагаемая Н.А. Коротковой система, рассмотренная нами выше, в которой она предлагает считать субъектом образования «ядерную часть» группы детей и изменять содержание образования на основании оценивания их уровня инициативы; данная система является на сегодняшний день единственным реальным решением адаптации образовательных содержаний под потребности детей, но не снимает проблему полностью. Оперирование содержанием образования на уровне изменения баланса культурных практик является изначально запрограммированным процессом и не учитывает стихийной непредсказуемости дошкольников.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Предположим, у воспитателя запланировано рисование элементов осеннего пейзажа, а на улице пошел снег. Это эксклюзивное событие, не предусмотренное запланированной краткосрочной рабочей программой. Эмоциональность и полезависимость детей не позволит им сосредоточиться на исходном предложении взрослого, и поэтому будет правильным, если последний изменит содержание занятия. Тем более, подробная классификационная структура продуктивных видов деятельности на основании типа представленности цели теоретически позволяет подобрать полный эквивалент занятия.

Практически же осуществимым это становится в том случае, если форма записи возможных занятий детей дискретна, и программа построена не на изначально зафиксированных содержаниях (сегодня – тема «Осень», на следующей неделе – «Зима», как это устроено в большинстве комплексных образовательных программ), а на основании рассмотренной выше структуры культурных практик.

Другой пример типичного эксклюзивного события – праздник. Обычно в процессе подготовки к празднику образовательный процесс прерывается, и все сосредотачиваются на подготовке к торжеству, безосновательно отложив запланированные образовательные события в сторону. Вместе с тем структура предложенной модели образовательного процесса позволяет без труда сохранить необходимый баланс различных культурных практик.

Или, допустим, ребенок заболел и долго не посещает детский сад. Иногда это принимает массовую форму, как весной 2020 года. В привычном, «плановом» смысле понимания и планирования образовательной деятельности, не учитывающем никаких неожиданностей, образовательный процесс должен быть прекращен. Но предлагаемая модель программы позволяет его продолжить, не разрушая собственных рамок.

К эксклюзивным событиям следует отнести значительную часть взаимодействий дошкольного образовательного учреждения с внешней средой. Прежде всего, одной из форм взаимодействия детского сада с семьей является визит родителей в детский сад за пределами нормативных рамок, которые заключаются в сопровождении детей и посещении родительских собраний. Фактически родители нередко принимают участие в организации праздников, рассказывают о своей профессии, помогают в благоустройстве группового помещения и территории прогулочных площадок. Это по аналогии должно быть отнесено к категории эксклюзивных событий и использовано с пользой для развития детей.

Во всех перечисленных случаях эксклюзивные события должны трансформироваться в образовательные, но любому педагогу-практику известно множество примеров, когда эксклюзивные события преобразуются в бытовые.

Эксклюзивные события по своей сути являются имплицитной частью типологии программы и существуют только как абстракция. Поэтому мы предлагаем дополнить типы «Организация образовательной деятельности» и «Организация жизни и воспитания детей» типами «Праздники» и «Взаимодействие с семьей».

Взаимодействие с семьей очень важно. Дело в том, что качественная разработка программы может лишь частично компенсировать существующее отношение числа детей к числу взрослых, которое сегодня явно не соответствует возможностям последних к осуществлению всего запланированного комплекса развивающих задач. Многолетний опыт

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

работы в этом направлении показал, что перспективным направлением в сложившейся ситуации является проектирование образовательной деятельности таким образом, чтобы часть занятий осуществлялась двухтактно, начавшись в семье и продолжившись в детском саду, или наоборот. Подобного рода работу нам удалось осуществить в некоторых детских садах с использованием специального дидактического материала «Детский календарь».

Бытовые события

Несложно заметить, что без описания повседневной жизни программное представление развития ребенка остается неполным. Мы утрачиваем целостный образ ребенка в ракурсе его включенности в повседневную социальную жизнь. Ясно, что участие в ней также отражается на развитии ребенка, причем довольно сильно.

Данную методическую проблему мы предлагаем решить на основании посылки, что бытовые события могут трансформироваться в образовательные. В последних также проявляется субъектная активность ребенка, которую мы до сих пор представляли в образовательном ракурсе как осуществление культурных практик. Но если взглянуть на личность человека и проявления его способностей предельно широко, как это сделал, в частности, П. Рикёр, и провести параллели с типами инициативы, то мы увидим не только «я могу говорить» (коммуникативная инициатива); «я могу действовать» (инициатива как целеполагание); «я могу рассказать о себе» (творческая и познавательная инициативы), но и способность «быть субъектом действия, рассматривать самого себя в качестве автора собственных поступков, то есть быть вменяемым» [28, с. 158]. Зарождающаяся способность отвечать за свои поступки, определяемая первичными моральными инстанциями, развивается у ребенка не только в ходе осуществления культурных практик (особенно чтения художественных текстов), но и в повседневном взаимодействии со сверстниками и со взрослыми.

Структура образовательной программы дошкольного образования

Исходя из вышесказанного, структура основной образовательной программы для детей от 1,5 до 7 лет, материализуемая в разделах программы, обозначенных в оглавлении, и которые затем заполняются соответствующим содержанием, должна выглядеть следующим образом.¹⁴

Вторая группа раннего возраста (от 12–15 месяцев до 2 лет)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

¹⁴ Из предыдущего текста ясно, что приведенное деление очень условно. Во-первых, развитие психических процессов и видов деятельности по имеющимся данным не подчиняется годовому календарному делению. Во-вторых, паспортный возраст детей не соответствует возрасту психологическому.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Дидактические игры познавательного характера

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Первая и вторая младшие группы (2–3 года; 3–4 года)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Игра с правилами¹⁵

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

Дидактические игры познавательного характера

Продуктивная деятельность (рисование, лепка, конструирование)

Работы по словесной представленности замысла-цели;

Работы с незавершенным продуктом

Познавательно-исследовательская деятельность

Наблюдение;

Опыты (экспериментирование);

Коллекционирование (классификация)

Слушание художественной литературы

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Средняя группа (4–5 лет)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Игра с правилами

Игры на удачу

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

Дидактические игры познавательного характера;

Театрализованные дидактические игры

Продуктивная деятельность (все типы материалов)

Работы по словесной представленности замысла-цели;

Работы с незавершенным продуктом;

Работа по образцам (конструирование)

¹⁵ В данном возрастном периоде игра с правилами ограничивается так называемыми «играми-ритуалами», заключающимися в параллельных или реципрокных действиях играющих.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Познавательно-исследовательская деятельность

Наблюдение;

Опыты (экспериментирование);

Коллекционирование (классификация)

Слушание художественной литературы

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Старшая и подготовительная группы (5–6 лет; 6–7 лет)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Игра с правилами

Игры на удачу;

Игры на физическую компетенцию;

Игры на умственную компетенцию

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

Дидактические игры познавательного характера;

Театрализованные дидактические игры

Продуктивная деятельность (все типы материалов)

Работы по словесной представленности замысла-цели;

Работы с незавершенным продуктом;

Работа по образцам;

Работа по графическим схемам

Слушание художественной литературы

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Приведенная структура дает разработчику возможность обоснованно, а не произвольно разместить в программе *любое* педагогически ценное содержание. При этом содержания будут дублироваться только в случае полифункциональности некоторых возможных развивающих занятий.

В любом педагогическом сообществе существуют стихийные или более-менее упорядоченные формы сохранения и передачи удачных занятий взрослого с детьми. С использованием предлагаемой структуры, за счет конкретной, «неразмытой» классификации сохранять и использовать описания занятий станет значительно проще и удобней.

В заключение поясним неизбежно возникающие вопросы. Кажущийся обязательным раздел «Развитие речи», по нашему мнению, таковым не является, как на сегодня не нуждаются в доказательствах два факта. Первый заключается в том, что генетически речь

вторична относительно практики ребенка. Второй факт заключается в том, что основная функция речи – коммуникативная, а не сигнификативная, несмотря на огромный потенциал вербального рассуждения как средства познания.

Следовательно, раздел «Развитие речи» становится дублирующим относительно раздела «Сюжетная игра», в которой метакоммуникация¹⁶ выполняет значительную роль; раздела «Продуктивная деятельность», где планирующая роль речи находится на переднем плане; раздела «Познавательная исследовательская деятельность», важнейшей частью которого является вербальное рассуждение-исследование. Не последнюю роль в развитии хорошей разговорной речи играет и слушание художественной литературы.

Кроме того, развитию речи способствует организация образовательного процесса таким образом, чтобы дети могли непринужденно общаться со взрослым и друг с другом. Аффект ребенка, стремящегося эксплицитно выразить свою мысль заинтересованному в общении с ним сверстнику или взрослому, является сильнейшим средством, развивающим речь.

Целенаправленное «развитие речи» с использованием соответствующих методов должно использоваться там, где является необходимым – в логопедии.

Что касается разделов «Музыка» и «Физическая культура», мы считаем достаточным представления их в виде дидактических игр. Основным аргументом в пользу данного решения является то, что все подразделы раздела «Образовательная деятельность» сопрягаются с различными типами инициативы, за исключением «Слушание чтения художественной литературы» как не подразумевающего от ребенка активных действий. Но, стремясь избежать догматизма, мы считаем допустимым использование отдельных разделов «Музыка» и «Физическая культура».

Все вышесказанное приобретет большую функциональность, если будет учтено в проектировании образовательных программ общего образования. К сожалению, деятельность взрослых в дошкольном детстве, направленная на дифференциацию замыслов ребенка в осуществлении разнообразных культурных практик, сходит большей частью на нет в начальной школе. Первые ростки созидательного замысла, привитые в дошкольном детстве, реализуются в школе в форме ремесленного обучения изобразительным техникам или превращаются в «проекты», формально оцениваемые на конкурсах и не соотносящиеся с внутренними стандартами качества субъекта. Культурно-смысловые контексты познавательной-исследовательской деятельности, развиваемые у ребенка как фундамент естественных наук, превращаются в предметную дисциплину «Окружающий мир», построенную на пресловутом принципе «биди и воронки». Геометрия, моделирующие возможности которой сложно недооценить, также остается позабытой на протяжении всего обучения в начальной школе. Прививаемые с огромным трудом интерес и любовь к чтению сводятся к развитию читательских навыков и основам литературоведения.

Начатая нами работа далека от совершенства, и мы искренне надеемся на то, что наши коллеги возьмут на себя труд высказать критические замечания в наш адрес или предложат альтернативные пути решения поставленной проблемы.

¹⁶ Пояснение играющим своего замысла в развертывании сюжета.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Выводы

Работа по практическому внедрению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования должна быть продолжена, и важнейшим элементом данного проекта является разработка рациональной типологии основных образовательных программ дошкольного образования. По мнению авторов, опирающихся в своей работе на концепцию организации образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста, предложенную Н.А. Коротковой, развитие ребенка следует понимать как дифференциацию его деятельности на следующие культурные практики: игру (сюжетную и с правилами); продуктивные виды деятельности (рисование, лепку, аппликацию и конструирование); познавательно-исследовательскую деятельность и слушание художественной литературы.

Развитие каждой из культурных практик должно оцениваться в соответствии с нормативными критериями, определяемыми в соответствии с четырьмя типами инициативы: инициатива как целеполагание, творческая, коммуникативная и познавательная инициативы.

Система, позволяющая объединить структурированную систему культурных практик и наблюдение за развитием детей, позволяет добиться разностороннего развития каждого ребенка и решить задачу индивидуализации образования.

Каждая из культурных практик структурируется в соответствии с культурно-смысловыми контекстами последней, что позволяет сделать образовательный процесс еще более эффективным.

Указанная система «культурные практики – типы инициативы» показала свою эффективность в ходе более чем пятилетней апробации программы дошкольного образования «Миры детства: конструирование возможностей».

В то же время мы постарались показать, что при проектировании программ дошкольного образования нецелесообразно ограничиваться только структурой и содержанием образовательной деятельности. Для исчерпывающего представления и структурирования всех возможных ситуаций, значимых для развития ребенка-дошкольника, необходима типология, определяемая на основании типа событий, которые происходят в дошкольной образовательной организации. Структура, состоящая из образовательных, бытовых и эксклюзивных событий, дает теоретическую возможность обоснованно использовать на пользу детям любые ситуации и избежать несоответствий между нормативным регулированием и реальной практикой без мелочной регламентации последней.

Литература

1. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 416 с.
2. Бюлер Ш., Гетцер Г. Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста. М.: Учпедгиз, 1936. 128 с.
3. Вартофский М. Искусство и технология – противоположные модели образования? Использование культурного мифа // Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988. С. 376–401.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

4. *Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А.* Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111.
5. *Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Дорофеева Э.М.* От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. 5-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 334 с.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 томах. Том 6. Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1984. С. 5–86.
7. *Доронова Т.Н., Якобсон С.Г.* Обучение детей 2–4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре (младшая разновозрастная группа): Кн. для воспитателей дет. сада. М.: Просвещение, 1992. 133 с.
8. *Землер Г.* Практическая эстетика. М.: Искусство, 1970. 320 с.
9. *Кант И.* Собрание сочинений: в 8 томах. Том 8. М.: ЧОРО, 1994.
10. *Клопотова Е.Е., Крупнова И.Ю.* Возможности использования настольных игр для развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 41–50. DOI:10.17759/bppe.2020170105.
11. *Короткова Н.А.* Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-пресс, 2007. 208 с.
12. *Короткова Н.А.* Проблема дифференцированного подхода к образовательному процессу в детском саду // Ребенок в детском саду. 2008. № 5. С. 32–36.
13. *Короткова Н.А.* Пути гибкого проектирования образовательного процесса в детском саду // Ребенок в детском саду. 2008. № 6. С. 18–24.
14. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра дошкольников. М.: Линка-пресс, 2016. 252 с.
15. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. Изд. 3-е, дораб. М.: Линка-пресс, 2014. 49 с.
16. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401.
17. *Левин К.* Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка // Динамическая психология. Избранные труды. / К. Левин. М.: Смысл, 2006. С. 372–427.
18. *Лыкова И.* Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Младшая группа. М.: Карапуз-дидактика, 2007. 142 с.
19. Материалы и оборудование для детского сада. Пособие для воспитателей и заведующих / Доронова Т.Н., Ерофеева Т.И., Короткова Н.А., Рунова М.А. М.: Элти-Кудиц, 2003. 150 с.
20. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Игра с правилами в дошкольном возрасте. М.: Онега, 1994. 190 с.
21. *Мукаржовский Я.* Исследования по эстетике и теории искусства. М.: Искусство, 1994. 605 с.
22. *Мунье Э.* Страх в XX веке // Манифест персонализма / Э. Мунье. М.: Республика, 1999. С. 412–458.
23. *Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В.* Комплексное руководство формированием игры старших дошкольников // Игра дошкольника / С.Л. Новоселова. М.: Просвещение, 1989. С. 79–94.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

24. *Пиаже Ж., Инхелдер Б.* Психология ребенка. 18-е изд. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
25. *Поппер К.* Иммануил Кант – философ просвещения // Все люди – философы / К. Поппер. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 23–52.
26. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013 г. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 25.08.2020).
27. *Рассел Б.* Философия логического атомизма. Томск: Водолей, 1999. 191 с.
28. *Рикёр П.* История и истина. СПб.: Алетейя, 2002. 399 с.
29. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
30. *Сакулина Н.П.* Рисование в дошкольном детстве. М.: Просвещение, 1965. 240 с.
31. *Сунько Т.Ю.* Представления педагогических работников об особенностях своей деятельности в инклюзивной практике [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 1. С. 32–37. DOI:10.17759/autdd.2020180104.
32. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета, 2012. Федеральный выпуск № 5976 (303). № 12. (дата обращения: 25.08.2020).
33. *Флерина Е.А.* Изобразительное искусство в детских учреждениях. Пособие для высших учебных заведений и педагогических техникумов. М.: ГУИПИ, 1934. 96 с.
34. *Фребель Ф.* Педагогические сочинения: в 2 томах. Том 1. М.: К.И. Тихомиров, 1913. 359 с.
35. *Фреге Г.* Основоположения арифметики. Логико-математическое исследование о понятии числа. Томск: Водолей, 2000. 127 с.
36. *Хейзинга Й.* Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011. 418 с.
37. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. 392 с.
38. *Шмидт А.Ф.* Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 7. № 1. С. 89–96. DOI:10.17759/psyedu.2015070109.
39. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] / Алехина С.В. [и др.] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62–78. DOI:10.17759/cpse.2020090203.
40. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
41. *Якобсон С.Г., Доронова Т.Н.* Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 30–36.
42. A National Overview of Grantee CLASS® Scores in 2019 [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-us/article/office-head-start-ohs> (дата обращения: 25.08.2020).
43. *Beaty J.J.* Observing Development of the Young Child. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
44. Curriculum Alignment with the Head Start Early Learning Outcomes Framework (ELOF) [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/curriculum->

alignment-head-start-early-learning-outcomes-framework-elif (дата обращения: 25.08.2020).

45. Duckworth Angela L., Yeager David S. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes // Educational Researcher. 2015. Vol. 44. no. 4. P. 237–251. DOI:10.3102/0013189X15584327

46. Fein G.G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review // Child Development. 1981. Vol. 52. no. 4. P. 1095–1118. DOI:10.2307/1129497.

47. Garvey C. Play. 2nd ed. N.Y.: Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1990. P. 168.

48. Hedegaard M., Lyberth N. Construction of a Scale for Investigating Pre-School Children's Social Situations // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology, 2020. Vol. 16. no. 2. P. 25–32. DOI:10.17759/chp.2020160204.

49. Interactive Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five [Электронный ресурс] // Office of Head Start. URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five> (дата обращения: 25.08.2020).

50. Piaget J. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton Library, 1967. P. 291.

References

1. Bruner D. Psikhologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoy informatsii [Beyond the information given; studies in the psychology of knowing]. Moscow: Publ. Progress, 1977. 416 p. (In Russ.).

2. Byuler SH., Gettser G. Diagnostika nervno-psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta [Kleinkindertests. Entwicklungstests vom 1. bis 6.]. Moscow: Publ. Uchpedgiz, 1936. 128 p. (In Russ.).

3. Vartofskiy M. Iskusstvo i tekhnologiya – protivopolozhnyye modeli obrazovaniya? Ispol'zovaniye kul'turnogo mifa [Art and technology – conflicting models of education? The uses a cultural myth]. Modeli. Reprezentatsiya i nauchnoye ponimaniye [Models: Representation and the Scientific Understanding]. Moscow: Publ. Progress, 1988, pp. 376–401. (In Russ.).

4. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A. The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111. (In Russ.).

5. Veraksa N.Ye., Komarova T.S., Dorofeyeva E.M. Ot rozhdeniya do shkoly. Innovatsionnaya programma doskol'nogo obrazovaniya [From birth to school. An innovative preschool education program]. Moscow: Publ. Mozaika-Sintez, 2019. 334 p. (In Russ.).

6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 6. Orudiye i znak v razvitii rebenka [Collected Works: in 6 vol. Vol.6. Tool and sign in the development of the child]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).

7. Doronova T.N. Yakobson S.G. Obucheniye detey 2-4 let risovaniyu, lepke, aplikatsii v igre (mladshaya raznovozrastnaya gruppa): Kniga dlya vospitateley detskogo sada [Teaching children 2-4 years old to draw, sculpt, applications in the game (younger group of different ages): Book for educators children garden]. Moscow: Publ. Prosveshcheniye, 1992. 133 p. (In Russ.).

8. Zemper G. Prakticheskaya estetika [Practical aesthetics]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1970. 320 p. (In Russ.).

9. Kant I. Sobraniye sochineniy v vos'mi tomakh. T. 8 [Collected Works in Eight Volumes: vol.8] Moscow: Publ. CHORO, 1994. (In Russ.).

10. Klopotova E.E., Krupnova I.Yu. Possibilities of Using Board Games to Develop

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 41–50. DOI:10.17759/bppe.2020170105 (In Russ.).

11. Korotkova N.A. *Obrazovatel'nyy protsess v gruppakh detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [The educational process in groups of older preschool children]. Moscow: Publ. Linka-press, 2007. 208 p. (In Russ.).

12. Korotkova N.A. Problema differentsirovannogo podkhoda k obrazovatel'nomu protsessu v detskom sadu [The problem of a differentiated approach to the educational process in kindergarten]. *Rebenok v detskom sadu*, 2008, no 5. pp. 32–36 (In Russ.).

13. Korotkova N.A. Puti gibkogo proyektirovaniya obrazovatel'nogo protsessa v detskom sadu [Ways of flexible design of the educational process in kindergarten]. *Rebenok v detskom sadu*, 2008, no 6. pp. 18–24 (In Russ.).

14. Korotkova N.A. *Syuzhetnaya igra doshkol'nikov* [Pretend play for preschoolers]. Moscow: Linka-press, 2016. 252 p. (In Russ.).

15. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. *Nablyudeniye za razvitiyem detey v doshkol'nykh gruppakh* [Observing the development of children in preschool groups]. Moscow: Linka-press, 2014. 49 p. (In Russ.).

16. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401. (In Russ.).

17. Levin K. Vliyaniye sil okruzhayushchey sredy na povedeniye i razvitiye rebenka [Environmental forces in child behavior and development]. *Dinamicheskaya psikhologiya. Izbrannyye trudy* [Dynamic psychology. Selected Works]. Moscow: Publ. Smysl, 2006, pp. 372–427 (In Russ.).

18. Lykova I. *Izobrazitel'naya deyatel'nost' v detskom sadu: planirovaniye, konspekty zanyatiy, metodicheskiye rekomendatsii. Mladshaya gruppa* [Creative activities in kindergarten: planning, lesson notes, guidelines. Junior group]. Moscow: Publ. Karapuz-didaktika, 2007. 142 p. (In Russ.).

19. Doronova T.N., Yerofeyeva T.I., Korotkova N.A., Runova M.A. *Materialy i oborudovaniye dlya detskogo sada. Posobiye dlya vospitateley i zaveduyushchikh* [Materials and equipment for kindergarten. A guide for educators and managers]. Moscow: Publ. Elti-Kudits, 2003. 150 p. (In Russ.).

20. Mikhaylenko N.YA., Korotkova N.A. *Igra s pravilami v doshkol'nom vozraste* [Playing with rules in preschool age]. Moscow: Publ. Onega, 1994. 190 p. (In Russ.).

21. Mukarzhovskiy YA. *Issledovaniya po estetike i teorii iskusstva* [Research in aesthetics and art theory]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1994. 605 p. (In Russ.).

22. Mun'ye E. *Strakh v XX veke* [La Petite Peur du XXe siècle]. *Manifest personalizma* [Manifeste au service du personalisme]. Moscow: Publ. Respublika, 1999, pp. 412–458. (In Russ.).

23. Novoselova S.L., Zvorygina Ye.V. *Kompleksnoye rukovodstvo formirovaniyem igry starshikh doshkol'nikov* [Comprehensive guide to the formation of the play for older preschoolers]. *Igra doshkol'nika* [Preschool play]. Moscow: Publ. Prosveshcheniye, 1989, pp. 79–94. (In Russ.).

24. Piazhe ZH., Inkhelder B. *Psikhologiya rebenka* [Psychology of the child]. 18-ye izd. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2003. 160 p. (In Russ.).

25. Popper K. *Immanuil Kant – filosof prosveshcheniya* [Immanuel Kant Der Philosoph der

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Aufklärung]. *Vse lyudi – filosofy [All people are philosophers]*. Moscow: Publ. Editorial URSS, 2003, pp. 23–52 (In Russ.).

26. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 g. «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 no 1155 «On the approval of the federal state educational standard for preschool education»]. *Rossiyskaya gazeta*, 2013. (Accessed 20.08.2020). (In Russ.).

27. Rassel B. *Filosofiya logicheskogo atomizma [The Philosophy of Logical Atomism]*. Tomsk: Publ. Vodoley, 1999. 191 p. (In Russ.).

28. Rikor P. *Istoriya i istina [Histoire et vérité]*. Saint Petersburg: Publ. Aleteya, 2002. 399 p. (In Russ.)

29. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t. T. 1. [Fundamentals of General Psychology: in 2 vol. Vol. 1]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 483 p. (In Russ.).

30. Sakulina N.P. *Risovaniye v doshkol'nom detstve [Drawing in preschool childhood]*. Moscow: Publ. Prosveshcheniye, 1965. 240 p. (In Russ.).

31. Sunko T.Yu. Representations of Teachers about Their Own Work in Inclusive Practice. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), pp. 32–37. DOI:10.17759/autdd.2020180104. (In Russ.).

32. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ «On education in the Russian Federation»]. *Rossiyskaya gazeta*. Federal'nyy vypusk №5976 (303). 2012. № 12. (Accessed 20.08.2020). (In Russ.).

33. Flerina Ye.A. *Izobrazitel'noye iskusstvo v detskikh uchrezhdeniyakh. Posobiye dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy i pedagogicheskikh tekhnikumov [Fine arts in children's institutions. A guide for higher educational institutions and pedagogical colleges]*. Moscow: Publ. GUIPI, 1934. 96 p. (In Russ.).

34. Frebel' F. *Pedagogicheskiye sochineniya [Pedagogical works]*. 2-ye izd. T. 1. Moscow: Publ. K.I. Tikhomirov, 1913. 359 p. (In Russ.).

35. Frege G. *Osnovopolozheniya arifmetiki. Logiko-matematicheskoye issledovaniye o ponyatii chisla [Die Grundlagen der Arithmetik: eine logisch-mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl]*. Tomsk: Publ. Vodoley, 2000. 127 p. (In Russ.).

36. Kheyzinga Y. *Chelovek igrayushchiy. Opyt opredeleniya igrovogo elementa kul'tury [Homo Ludens, a study of the play element in culture]*. Saint Petersburg: Publ. Izdatel'stvo Ivana Limbakha, 2011. 418 p. (In Russ.).

37. Khekkhauzen KH. *Motivatsiya i deyatelnost' [Motivation and Action]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1986. 392 p. (In Russ.).

38. Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2015. Vol. 7, no. 1. DOI:10.17759/psyedu.2015070109. (In Russ.).

39. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62–78.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

DOI:10.17759/cpse.2020090203. (In Russ.).

40. El'konin D.B. *Psikhologiya igry* [The Psychology of Play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.).

41. Yakobson S.G., Doronova T.N. *Psikhologicheskiye printsipy formirovaniya nachal'nykh form uchebnoy deyatel'nosti u doshkol'nikov* [Psychological principles of the formation of the initial forms of educational activity in preschoolers]. *Voprosy Psichologii*, 1988, no. 3, pp. 30–36. (In Russ.).

42. A National Overview of Grantee CLASS® Scores in 2019 [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-us/article/office-head-start-ohs> (Accessed 20.08.2020).

43. Beaty J.J. *Observing Development of the Young Child*. 3rd ed. New York: Publ. Macmillan Publishing Company, 1990.

44. Curriculum Alignment with the Head Start Early Learning Outcomes Framework (ELOF) [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/curriculum-alignment-head-start-early-learning-outcomes-framework-elof> (Accessed 20.08.2020).

45. Duckworth Angela L., Yeager David S. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 2015. Vol. 44. no. 4, pp. 237–251. DOI:10.3102/0013189X15584327.

46. Fein G.G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 1981. Vol. 52, no. 4, pp. 1095–1118. DOI:10.2307/1129497.

47. Garvey C. *Play*. 2nd ed. N.Y.: Cambridge (Mass.): Publ. Harvard Univ. Press, 1990. P. 168.

48. Hedegaard M., Lyberth N. Construction of a Scale for Investigating Pre-School Children's Social Situations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 25–32. DOI:10.17759/chp.2020160204.

49. Interactive Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five. Office of Head Start. URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five> (Accessed 20.08.2020).

50. Piaget J. *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Publ. Norton Library, 1967. P. 291.

Информация об авторах

Доронова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Доронов Сергей Геннадиевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Хайлова Елена Геннадиевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Information about the authors

Tatyana N. Doronova, PhD in Education, Professor, Leading researcher Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Sergey G. Doronov, PhD in Education, Research Assistance, Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Elena G. Khaylova, PhD in Philology, Leading Researcher, Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

Получена 12.08.2020

Принята в печать 15.10.2020

Received 12.08.2020

Accepted 15.10.2020

Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах

Юдина Т.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: ta.yudina@gmail.com

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования, проведенного с целью сравнения характеристик социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ при совместном обучении в условиях инклюзивного образования. Выборку исследования составили 14 учителей начальных классов и 328 учеников двух образовательных комплексов г. Москвы в возрасте от 7 до 11 лет, в т.ч. 18 детей, имеющих статус ОВЗ, подтвержденный ПМПК. Использовались следующие методы: социометрия, методика «Цветовой тест отношений», критериально-ориентированное наблюдение на уроках, интервью с педагогами, анализ индивидуальных случаев. Данные исследования свидетельствуют, что социальный статус младших школьников с ОВЗ в среднем ниже по сравнению с социальным статусом нормативно развивающихся одноклассников. Кроме того, у младших школьников с ОВЗ положительное эмоциональное самоотношение наблюдается реже, чем у их сверстников без ОВЗ. Показано, что младшие школьники чаще проявляют к одноклассникам с ОВЗ положительное эмоциональное отношение, чем социальное принятие, т.е. предпочтение в качестве партнеров для совместной деятельности.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, младший школьный возраст, инклюзивное образование, самооценка, социальный статус, эмоциональное принятие.

Для цитаты: Юдина Т.А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 31–44. DOI:10.17759/psyedu.2020120302

Comparative Analysis of the Characteristics of the Social Situation of Development in Primary School Children Studying in Inclusive Classes

Tatiana A. Yudina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: ta.yudina@gmail.com

The article discusses the results of an empirical study focused on the comparative analysis of the characteristics of the social situation of development in normatively developing primary school children and children with disabilities studying in inclusive education. The study sample consisted of 14 primary school teachers and 328 students from two educational complexes in Moscow at the age from 7 to 11 years, including 18 children with a disability status, confirmed by the PMPK. The following methods were used: sociometry, the “Color Test of Relationship”, criterion-oriented observation in the classroom, interviews with teachers, analysis of individual cases. Research data indicates that the social status of children with disabilities is on average lower than the social status of their normatively developing classmates. In addition, children with disabilities have a low level of self-esteem more often than their peers without disabilities. It was shown that primary school children more often demonstrate positive emotional attitude than positive social attitude, i.e. choosing as partners for joint activities, towards their classmates with disabilities.

Keywords: social situation of development, primary school age, inclusive education, self-esteem, social status, emotional acceptance.

For citation: Yudina T.A. Comparative Analysis of the Characteristics of the Social Situation of Development Primary School Children Studying in Inclusive Classes. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 31–44. DOI:10.17759/psyedu.2020120302 (In Russ.).

Введение

Согласно данным, опубликованным Росстатом, в 2019/2020 учебном году около 30% младших школьников в России получали образование в инклюзивных классах, т.е. в условиях совместного обучения нормативно развивающихся детей и детей, имеющих статус ОВЗ (ограниченные возможности здоровья). При этом доля обучающихся с ОВЗ в инклюзивных классах начальной школы составила 8%, что соответствует доле детей с ОВЗ в общей детской популяции.

Концепция инклюзивного образования основана на идее включения в общеобразовательную систему всех детей, принимая во внимание их индивидуальные потребности и возможности [21]. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся требует создания в школах целого ряда специальных образовательных

условий, таких как адаптированные образовательные программы, психолого-педагогическое сопровождение, тьюторская помощь, доступная архитектурная среда и т.д.

Важной особенностью инклюзивного образования является обучение детей в неоднородных по уровню развития классах, что отличает этот подход от традиционной классно-урочной системы, в которой детей объединяют в классы по общему уровню развития. Специфика инклюзивного подхода предполагает изменения в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса как в отношении обучающихся с ОВЗ, так и в отношении нормативно развивающихся детей [1; 6; 11; 13; 16]. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса должно строиться на основе анализа социальной ситуации развития обучающихся инклюзивных классов [15].

Введенное Л.С. Выготским понятие социальной ситуации развития как специфичное для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой в современной психологической науке раскрывается через динамическую структуру, включающую объективный и субъективный аспекты. В данном эмпирическом исследовании проведен сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития обучающихся инклюзивных классов на основе теоретической модели динамической структуры социальной ситуации развития, разработанной О.А. Карабановой [5]. Указанная модель включает следующие характеристики социальной ситуации развития: социальная позиция обучающегося; система ожиданий, норм и требований; формы сотрудничества и совместной деятельности (объективный аспект); система ориентирующих образов, субъективное восприятие обучающимся своего места в системе социальных отношений (субъективный аспект) [5].

Программа исследования

Целью исследования стало проведение сравнительного анализа характеристик социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ и их одноклассников, не имеющих статуса ОВЗ. Гипотеза состояла в том, что при совместном обучении в инклюзивных классах существуют различия в характеристиках субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников и их одноклассников со статусом ОВЗ.

Выборку эмпирического исследования составили 328 детей в возрасте от 7 до 11 лет, обучающихся четырнадцати инклюзивных классов начальной школы: пяти вторых, пяти третьих и четырех четвертых. В каждом из обследованных классов обучались от 1 до 3 детей, имеющих подтвержденный в заключении психолого-медико-педагогической комиссии статус ОВЗ: 7 детей с синдромом Дауна, 6 детей с задержкой психического развития, 3 ребенка с расстройствами аутистического спектра, 1 ребенок с тяжелыми нарушениями речи, 1 ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата (всего 18 детей). Кроме того, в исследовании приняли участие 14 учителей начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 27 лет.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: социометрия, методика «Цветовой тест отношений», критериально-ориентированное наблюдение на уроках, интервью с педагогами, анализ индивидуальных случаев.

Психологическая диагностика обучающихся инклюзивных классов проводилась в групповой форме. Испытуемым были предложены бланки, содержащие полный список одноклассников, а также цветные карточки (8 цветов). Сначала младшим школьникам было предложено подобрать цветовые ассоциации к характеру каждого из своих одноклассников и к своему характеру (первая часть методики «Цветовой тест отношений»). Затем обучающимся были заданы три вопроса социометрической методики: 1) кому из одноклассников вы бы хотели вручить подарок; 2) с кем вы бы хотели сидеть за одной партой; 3) с кем вы бы хотели жить в одной комнате, если бы поехали с классом на экскурсию в другой город. Для ответа на каждый из этих вопросов детям было предложено сделать три положительных и три отрицательных выбора среди одноклассников и отметить свои ответы в таблице бланка. Последним шагом испытуемых просили проранжировать восемь цветовых карточек в порядке предпочтений: от самого приятного до самого неприятного (вторая часть методики «Цветовой тест отношений»).

Проективная методика «Цветовой тест отношений» позволяет диагностировать неосознанное эмоциональное отношение к одноклассникам и эмоциональное самоотношение. Подбор цветовых ассоциаций к характерам одноклассников соотносился с индивидуальным профилем цветовых предпочтений каждого ребенка, на основе чего было сделано заключение о положительном, нейтральном или отрицательном эмоциональном отношении. Процедура проведения и обработки «Цветового теста отношений» проводилась в соответствии с описанием методики, данным в пособии Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [12]. Процедура проведения и обработки данных социометрии была проведена в соответствии с описанием методики, данным Я.Л. Коломинским [7; 9; 10].

Интервью с педагогами проводилось индивидуально в форме беседы на основе перечня подготовленных исследователем вопросов о характеристиках социальной ситуации развития обучающихся с ОВЗ. Наблюдения на уроках проводились исследователем с использованием перечня профессиональных действий педагогов по включению обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс, составленного по результатам анализа литературы и интервью с педагогами. Каждое действие педагога, обращенное к обучающимся с ОВЗ, фиксировалось в протоколе наблюдений.

Результаты исследования

В данном исследовании были проанализированы такие характеристики субъективного аспекта социальной ситуации развития, как эмоциональное самоотношение обучающихся и эмоциональное отношение к одноклассникам. Диагностика этих характеристик проводилась с помощью методики «Цветовой тест отношений».

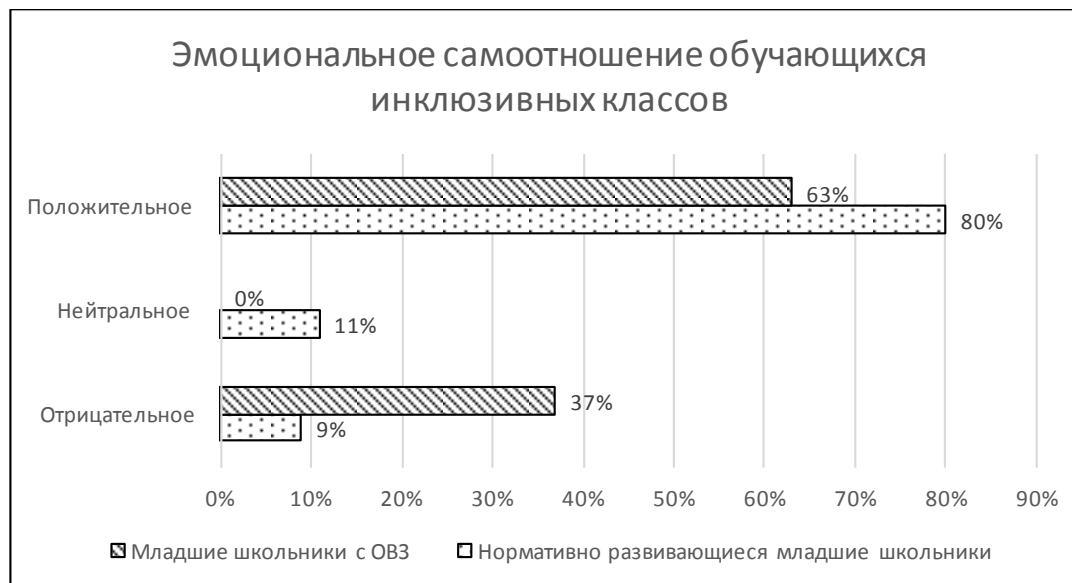


Рис. 1. Сравнение эмоционального самоотношения обучающихся инклюзивных классов (N=328)

Результаты показывают, что 80% обучающихся инклюзивных классов, не имеющих статуса ОВЗ, демонстрируют положительное эмоциональное самоотношение. В целом преобладание положительного самоотношения у младших школьников согласуется с результатами, полученными в других исследованиях [2; 3]. В то же время у младших школьников с ОВЗ положительное самоотношение встречается реже по сравнению с нормативно развивающимися одноклассниками – в 67% случаев, при этом 37% младших школьников с ОВЗ продемонстрировали отрицательное эмоциональное самоотношение (рис. 1). Достоверность различий между показателями самоотношения нормативно развивающихся младших школьников и их одноклассников с ОВЗ подтверждена статистически с помощью углового преобразования Фишера ($p < 0,01$).

В целом в обследованных инклюзивных классах преобладает эмоциональное принятие обучающимися своих одноклассников. Положительное отношение в данном случае отражает высокую эмоциональную значимость и привлекательность одноклассников, а отрицательное отношение – их низкую значимость и привлекательность. Обобщенные данные эмоционального принятия нормативно развивающихся младших школьников одноклассниками (средние по классам) представлены на рис. 2.

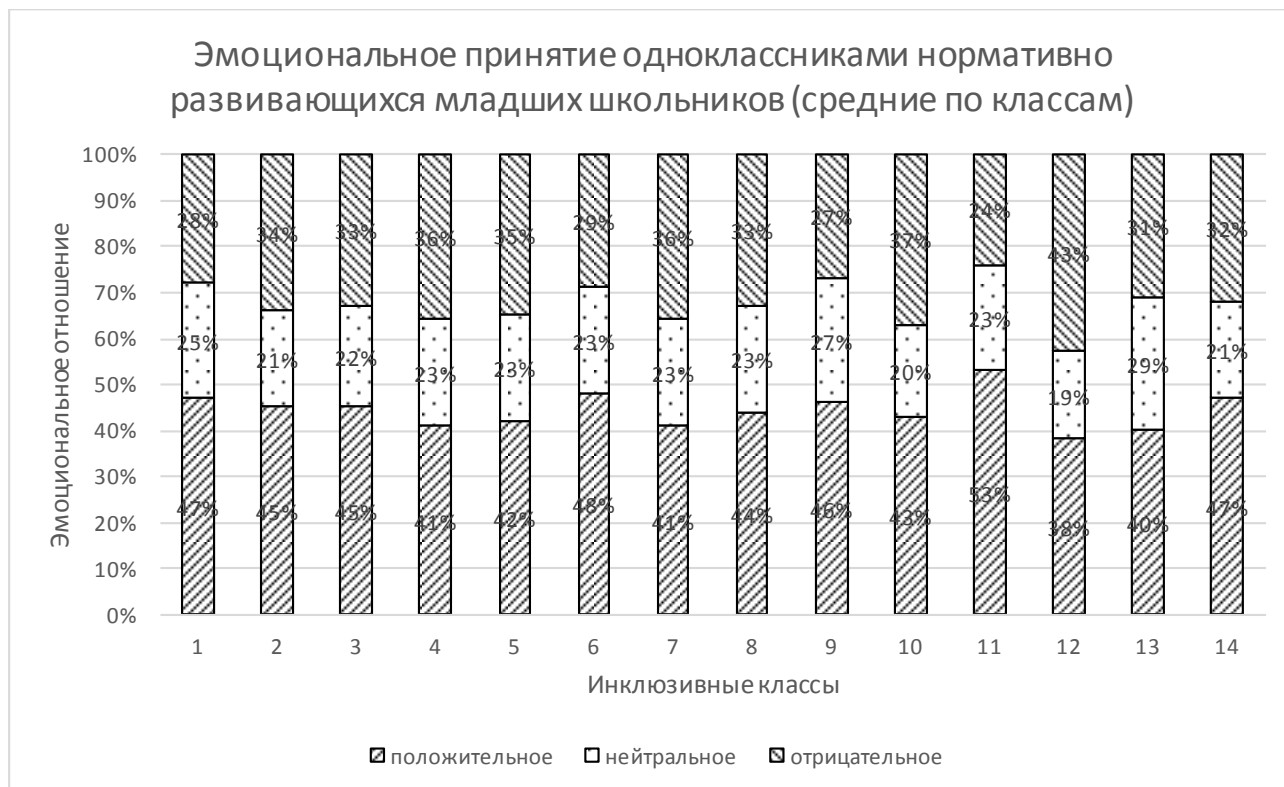


Рис. 2. Эмоциональное принятие одноклассниками нормативно развивающихся младших школьников (средние по классам) (N=310)

Анализ индивидуальных показателей эмоционального принятия одноклассниками обучающихся с ОВЗ показал, что большинство из них (78%) эмоционально принимают одноклассниками: процент сверстников, которые относятся к детям с ОВЗ положительно или нейтрально, выше, чем процент отвергающих одноклассников. При этом показатели эмоционального принятия одноклассниками среди детей с ОВЗ варьируются от 2,06 до 5,67, а среди нормативно развивающихся младших школьников от 0,81 до 6,14. Индивидуальные показатели эмоционального принятия одноклассниками младших школьников с ОВЗ представлены на рис. 3.

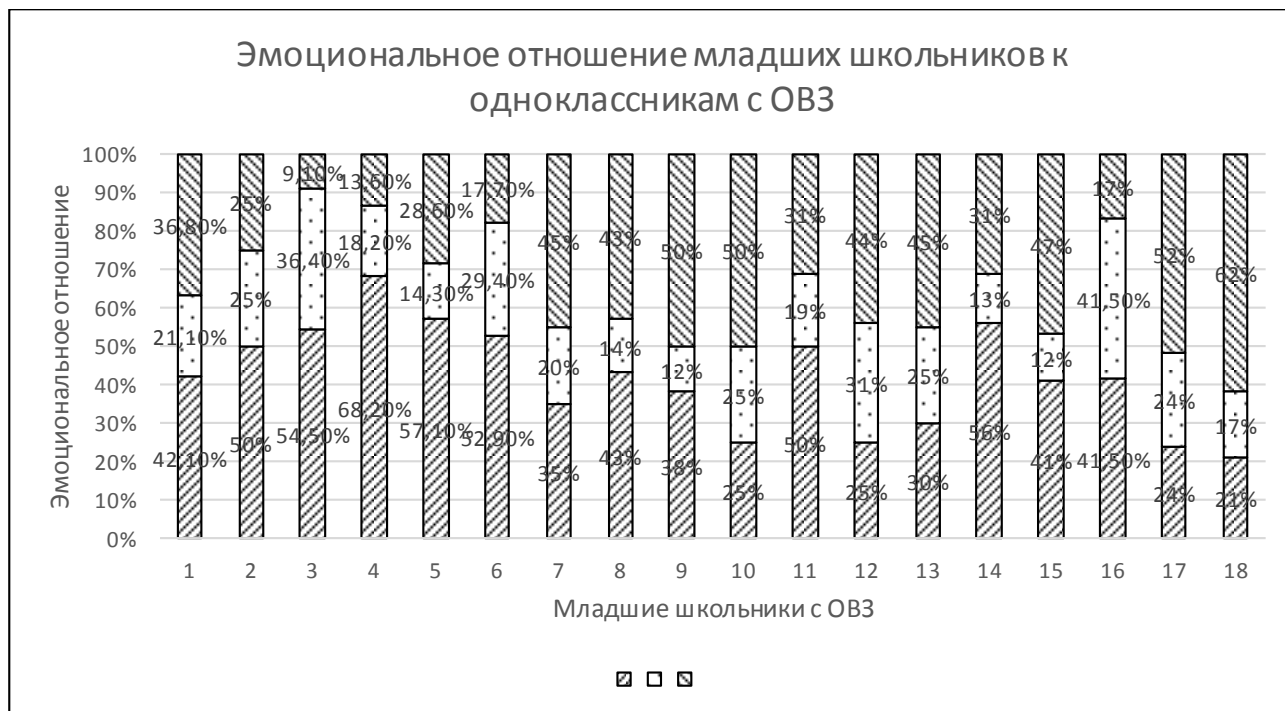


Рис. 3. Эмоциональное отношение нормативно развивающихся младших школьников к одноклассникам с ОВЗ (N=310)

Статистический анализ данных показал, что по уровню эмоционального принятия одноклассниками различия между нормативно развивающимися младшими школьниками и младшими школьниками с ОВЗ не значимы (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение эмоционального принятия одноклассниками нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ (N=328)

	Статистика U Манна-Уигни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Ранги ЦТО	924,000	31800,000	-0,360	0,719
Средние ЦТО	2702,000	50597,000	-0,203	0,839

Таким образом, сравнение характеристик субъективного аспекта социальной ситуации развития частично подтвердило гипотезу исследования: значимые различия между нормативно развивающимися младшими школьниками и их одноклассниками с ОВЗ обнаружены по показателю эмоционального самоотношения, а по уровню эмоционального принятия одноклассниками достоверных различий между ними не выявлено.

Сравнение объективного аспекта социальной ситуации развития двух категорий обучающихся инклюзивных классов проводилось по следующим характеристикам: социальная позиция в классе (социометрия); система ожиданий, норм и требований

(интервью с педагогами); формы сотрудничества и совместной деятельности (наблюдения на уроках).

Для сравнения социальной позиции обучающихся в классе использовались данные социометрической методики. Сопоставление индивидуальных социометрических статусов обучающихся с ОВЗ и нормативно развивающихся младших школьников показало достоверные различия между исследуемыми группами по двум параметрам: по числу положительных выборов со стороны одноклассников ($p < 0,01$) и по отрицательному социометрическому индексу ($p < 0,01$). Достоверных различий по числу отрицательных выборов со стороны одноклассников и положительному социометрическому индексу между двумя группами не обнаружено. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение индивидуальных социометрических статусов нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах (N=328)

	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знач. (двухсторонняя)
Положительный социометрический индекс	2146,500	2317,500	-1,647	,100
Отрицательный социометрический индекс	1241,500	4946,500	-3,988	,000**
Число положительных выборов	1652,000	1823,000	-2,916	,004**
Число отрицательных выборов	2291,500	5049,500	-1,279	,201

Условные обозначения: ** - различия определены на уровне достоверности $p < 0,01$.

Полученные результаты о том, что младшие школьники с ОВЗ реже социально принимаются и чаще отвергаются по сравнению с нормативно развивающимися одноклассниками, подтверждают гипотезу исследования. Эти выводы согласуются с результатами ряда авторов, проводивших исследования с помощью социометрической методики в инклюзивных классах [17; 18; 19; 20].

Поскольку социометрическая методика фиксирует факты предпочтений и социальных установок в межличностных отношениях [7, с. 91], а социометрические индексы отражают предпочтения детей в выборе партнеров для совместной деятельности [7, с. 98], полученные данные показывают проявление негативных социальных установок одноклассников по отношению к детям с ОВЗ. Младшие школьники с ОВЗ реже выбираются одноклассниками в качестве партнеров для совместной деятельности, а значит нуждаются в педагогической и психологической поддержке.

Данные наблюдений на уроках и интервью с педагогами позволили прийти к выводу о том, что общение и взаимодействие между младшими школьниками с ОВЗ и их одноклассниками происходят в основном во внеурочной и игровой деятельности,

инициаторами такого общения выступают как сами дети, так и педагоги. При этом включение обучающихся с ОВЗ в совместную деятельность с одноклассниками на уроках наблюдалось лишь в половине описанных случаев. Между тем, включение в совместную учебную деятельность представляется необходимым условием полноценной образовательной инклюзии обучающихся с ОВЗ [8].

Анализ индивидуальных случаев позволил выявить условия, которые способствуют эмоциональному и социальному принятию обучающихся с ОВЗ среди одноклассников. К ним относятся: ранняя социализация детей с ОВЗ (например, посещение инклюзивного детского сада); развитие социальных и учебных навыков у детей с ОВЗ, в которых они успешны с точки зрения одноклассников; активная позиция родителей детей с ОВЗ по их обучению и социализации; тьюторское сопровождение и коррекционно-развивающая помощь, оказываемые детям с ОВЗ; система ожиданий, норм и требований со стороны педагогов и родителей, которые отвечают индивидуальным возможностям детей с ОВЗ, и другие.

Проведен анализ взаимосвязей между такими характеристиками субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития обучающихся инклюзивных классов, как эмоциональное принятие одноклассниками, эмоциональное самоотношение и социометрический статус. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Корреляционный анализ между характеристиками социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников (N=310)

Характеристики социальной ситуации развития	Эмоциональное принятие сверстниками	Положительный социометрический индекс	Отрицательный социометрический индекс	Эмоциональное самоотношение
Эмоциональное принятие сверстниками	1,000	,036	,259**	,182**
Положительный социометрический индекс	,036	1,000	,389**	,031
Отрицательный социометрический индекс	,259**	,389**	1,000	,131*
Эмоциональное самоотношение	,182**	,031	,131*	1,000

Условные обозначения: * - корреляция определена на уровне достоверности $p < 0,05$;

** - корреляция определена на уровне достоверности $p < 0,01$.

Таким образом, выявлены значимые корреляционные связи между эмоциональным самоотношением и социометрическим статусом обучающихся инклюзивных классов, а также между эмоциональным самоотношением и эмоциональным принятием в группе сверстников. Вывод о связи между эмоциональным самоотношением младших школьников и их

Юдина Т.А.
Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 31–44.

Yudina T.A.
Comparative Analysis of the Characteristics of the Social Situation of Development in Primary School Children Studying in Inclusive Classes
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 31–44.

социальным статусом в классе согласуется с результатами других авторов [4; 14]. Объяснение корреляционной связи между положительным и отрицательным социометрическим индексами требует дополнительно исследования.

Парадоксальная, на первый взгляд, корреляционная связь между эмоциональным принятием и отрицательным социометрическим индексом нормативно развивающихся младших школьников объясняется следующим образом: при обработке данных методики «Цветовой тест отношений» эмоциональное принятие соответствует рангам 1–3, а эмоциональное отвержение – рангам 6–8, то есть в данном случае более высокий числовой показатель свидетельствует об отрицательном эмоциональном отношении к ребенку со стороны одноклассников. Этот показатель коррелирует с отрицательным социометрическим статусом, а значит у нормативно развивающихся младших школьников негативное эмоциональное отношение со стороны одноклассников и социальное отвержение взаимосвязаны.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволили выявить особенности субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития двух категорий младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах: детей с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников. Показано, что у младших школьников социометрический статус и уровень эмоционального принятия одноклассниками взаимосвязаны. По сравнению с нормативно развивающимися одноклассниками у младших школьников с ОВЗ социометрический статус в среднем ниже, они чаще социально отвергаются и реже принимаются одноклассниками, чем дети, не имеющие статуса ОВЗ. При этом по уровню эмоционального принятия одноклассниками различий между двумя категориями обучающихся инклюзивных классов не обнаружено. Таким образом, обучающиеся с ОВЗ в большей степени принимаются одноклассниками эмоционально, чем социально, то есть при положительном отношении к ним одноклассники реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности.

Перспективным представляется исследование по выявлению специфики характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, по сравнению с традиционными классами, представляющими собой более однородные группы. Также важным направлением исследований является понимание механизмов формирования негативных социальных установок по отношению к обучающимся с ОВЗ и способов психологической и педагогической поддержки таких обучающихся в инклюзивных классах.

Результаты, полученные в исследовании, представляют интерес как с научной, так и с практической точки зрения. Выявленные особенности социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, важно учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса в начальной школе.

Юдина Т.А.
Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 31–44.

Yudina T.A.
Comparative Analysis of the Characteristics of the Social Situation of Development in Primary School Children Studying in Inclusive Classes
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 31–44.

Литература

1. *Алехина С.В., Вачков И.В.* Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97–104.
2. *Андреева А.Д., Москвитина О.А.* Психологическое благополучие учащихся 1-5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 203–223.
3. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вестник практической психологии образования. 2012. № 4. С. 113–120.
4. *Зинова Т.В.* Динамика развития самооценки в младшем школьном возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002. 140 с.
5. *Карабанова О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. № 4. С. 40–56.
6. *Карабанова О.А., Малофеев Н.Н.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 89–99. DOI:10.17759/chp.2019150409
7. *Коломинский Я.Л.* Социальная психология взаимоотношений в малых группах. М.: АСТ, 2010. 446 с.
8. *Конокотин А.В.* Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 45–52. DOI:10.17759/jmfp.2018070105
9. *Морено Я.Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. М.: Академический Проспект, 2004. 315 с.
10. Практикум по возрастной психологии: Учеб. Пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 688 с.
11. *Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В.* Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301
12. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
13. *Соловьева Т.А.* Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. М.: МПГУ, 2018. 160 с.
14. *Чернигина А.Н., Изотова Е.Г.* Динамика взаимосвязи самооценки и социального статуса младших школьников // Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции «Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе» (г. Ярославль, 20 декабря 2018 г.). Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018. С. 208–212.
15. *Юдина Т.А., Алехина С.В.* Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 71–77. DOI:10.17759/jmfp.2018070108

16. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education // *Special Education*. 2018. Vol. 1. № 38. P. 47–60. DOI:10.21277/se.v1i38.366
17. Garrote A., Dessemontet R.S., Opitz E.M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 20. P. 12–23. DOI:10.1016/j.edurev.2016.11.001
18. Krull J., Wilbert J., Hennemann T. Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis // *European Journal of Special Needs Education*. 2018. Vol. 33. № 2. P. 235–253. DOI:10.1080/08856257.2018.1424780
19. Nepi L.D. et al. Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion // *British Journal of Special Education*. 2015. Vol. 42. № 3. P. 319–337. DOI:10.1111/1467-8578.12096.
20. Rose K., Barahona D., Muro J. Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multiage study // *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 21. № 4. P. 376–88. DOI:10.1080/13603116.2016.1197323
21. UNESCO. Inclusion and education: all means all. Global education monitoring report. 2020. P. 444.

References

1. Alekhina S.V., Vachkov I.V. Metodologicheskie podkhody k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Methodological approaches to psychological and pedagogical support of inclusive process in education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal=Siberian Educational Journal*, 2014, no. 5, pp. 97–104. (In Russ.).
2. Andreeva A.D., Moskvitina O.A. Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya 1-5-kh klassov v kontekste sovremennoi sotsial'noi situatsii razvitiya [Psychological wellbeing of 1-5 graders in the context of contemporary social situation of development]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, 2019, no. 3, pp. 203–223. (In Russ.).
3. Zakharova A.V. Strukturno-dinamicheskaya model' samootsenki [Structural-dinamycal model of self-esteem]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Vestnik of Practical Psychology of Education*, 2012, no. 4, pp. 113–120. (In Russ.).
4. Zinova T.V. Dinamika razvitiya samootsenki v mladshem shkol'nom vozraste: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Dynamics of self-esteem development in primary school age. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 140 p. (In Russ.).
5. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [The concept “social situation of development” in contemporary psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii = Methodology and History of Psychology*, 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40–56. (In Russ.).
6. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Strategiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: po doroge k realizatsii kul'turno-istoricheskogo podkhoda [The strategy of development of education of children with special needs: on the road to the cultural-historical approach

- realization]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 89–99. DOI:10.17759/chp.2019150409 (In Russ.).
7. Kolominskii Ya.L. Sotsial'naya psikhologiya vzaimootnoshenii v mal'kikh gruppakh [The Social Psychology of Relationships in Small Groups]. Moscow: AST, 2010. 446 p. (In Russ.).
 8. Konokotin A.V. Obzor psikhologicheskikh issledovaniy po probleme organizatsii sotsial'nykh vzaimodeystvii uchashchikhsya v inklyuzivnykh klassakh [Review of psychological research on the problem of organization of social interactions of pupils in inclusive classes]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 45–52. DOI:10.17759/jmfp.2018070105 (In Russ.).
 9. Moreno Ya.L. Sotsiometriya: Eksperimental'nyi metod i nauka ob obshchestve [Sociometry: Experimental Method and Science on Society]. Moscow: Akademicheskii Prospekt, 2004. 315 p. (In Russ.).
 10. Praktikum po vozrastnoi psikhologii: Ucheb. Posobie [Practical Guide on Age-related Psychology]. In: Golovei L.A., Rybalko E.F. (ed.). Saint-Petersburg: Rech', 2002. 688 p. (In Russ.).
 11. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Khaustov A.V. Nepreryvnost' inklyuzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami [The Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301 (In Russ.).
 12. Semago N.Ya., Semago M.M. Teoriya i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'nyi i mladshii shkol'nyi vozrast. [Theory and Practice of the Assessment of the Child's Mental Development. Preschool and Primary School Age]. Saint-Petersburg: Rech', 2005. 384 p. (In Russ.).
 13. Solov'eva T.A. Sistemnyi podkhod k organizatsii protsessa vklyucheniya mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nyuyu sredu [System Approach to Organization of the Process of Inclusion of Primary School Pupils with Disabilities in General Education Environment]. Moscow: MPGU, 2018. 160 p. (In Russ.).
 14. Chernigina A.N., Izotova E.G. Dinamika vzaimosvyazi samootsenki i sotsial'nogo statusa mladshikh shkol'nikov [Dynamics of correlation of self-esteem and social status in primary school pupils]. Sbornik nauchnykh statei vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Opyt i perspektivy realizatsii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov v sovremennoi shkole» (g. Yaroslavl', 20 dekabrya 2018 g.). [Proceedings of the All-Russian Science to Practice Conference "Experience and Perspectives of Federal States Educational Standards Realization in Modern School"]. Yaroslavl': YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2018, pp. 208–212. (In Russ.).
 15. Yudina T.A., Alekhina S.V. Klyuchevaya kategoriya analiza otnoshenii v inklyuzivnykh klassakh [Key category of relationships' analysis in inclusive classes]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 71–77. DOI:10.17759/jmfp.2018070108 (In Russ.).

16. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Special Education*, 2018. Vol. 1, no. 38, pp. 47–60. DOI:10.21277/se.v1i38.366
17. Garrote A., Dessemontet R.S., Opitz E.M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 2017. Vol. 20, pp. 12–23. DOI:10.1016/j.edurev.2016.11.001
18. Krull J., Wilbert J., Hennemann T. Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 2018. Vol. 33, no. 2, pp. 235–253. DOI:10.1080/08856257.2018.1424780
19. Nepi L.D. et al. Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 319–337. DOI:10.1111/1467-8578.12096
20. Rose K., Barahona D., Muro J. Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multiage study. *International Journal of Inclusive Education*, 2017. Vol. 21, no. 4, pp. 376–388. DOI:10.1080/13603116.2016.1197323
21. UNESCO. Inclusion and education: all means all. Global education monitoring report. 2020. 444 p.

Информация об авторах

Юдина Татьяна Алексеевна, научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: ta.yudina@gmail.com

Information about the authors

Tatiana A. Yudina, research fellow, Institute of inclusive education problems, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: ta.yudina@gmail.com

Получена 15.08.2020

Принята в печать 15.10.2020

Received 15.08.2020

Accepted 15.10.2020

Психологическое сопровождение детей, находящихся на длительном лечении в условиях изоляции

Куртанова Ю.Е.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanovayue@mgppu.ru

Щербакова А.М.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Хохлова А.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8495-2823>, e-mail: a.hohlova@so-edine.nie.org

Белозерская О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1052-1489>, e-mail: belozerskaya@mail.ru

Щербаков А.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7638-3288>, e-mail: felexel@gmail.com

Васильева Е.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-5372>, e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

Мамина К.Л.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-757X>, e-mail: murzah@gmail.com

В статье представлен опыт работы специалистов с детьми, находящимися на длительном лечении в больницах. В связи с пандемией дети в больницах оказались в «двойной» изоляции. Они не только стали оторваны от привычного образа жизни в связи с пребыванием в стационаре, но и внутри больницы в карантинных условиях их контакты стали значительно ограничены. Психологи, педагоги, дефектологи госпитальных школ были вынуждены перейти на дистанционный формат работы. В статье проанализированы особенности, ограничения и преимущества данного формата работы с детьми в стационарных условиях.

*Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.*

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

*Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.*

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дети с хроническими заболеваниями, длительное лечение, госпитальная педагогика, дистанционные формы взаимодействия.

Для цитаты: Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю., Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А., Мамина К.Л. Психологическое сопровождение детей, находящихся на длительном лечении в условиях изоляции // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 25. № 3. С. 45–60. DOI:10.17759/pse.2020250303

Psychological support for children undergoing long-term treatment in isolation

Yulia E. Kurtanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanovayue@mgppu.ru

Anna M. Shcherbakova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Alina Yu. Khokhlova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8495-2823>, e-mail: a.hokhlova@so-edine.nie.org

Olga V. Belozerskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1052-1489>, e-mail: belozerskaya@mail.ru

Alexey P. Shcherbakov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7638-3288>, e-mail: felexel@gmail.com

Elena A. Vasileva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-5372>, e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

Ksenia L. Mamina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-757X>, e-mail: murzax@gmail.com

Куртанова Ю.Е., Щербаклова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаклов А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

The article presents the experience of specialists working with children who are on long-term treatment in hospitals. Due to the pandemic, children in hospitals were placed in “double” isolation. Not only have they become separated from their usual lifestyle due to their stay in the hospital, but their contacts inside the hospital in quarantine conditions have become significantly limited. Psychologists, teachers, and speech pathologists of hospital schools were forced to switch to a remote format of work. The article analyzes the features, limitations and advantages of this format of work with children in stationary conditions.

Keywords: psychological support, children with chronic diseases, long-term treatment, hospital pedagogy, remote forms of interaction.

For citation: Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu., Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A., Mamina K.L. Psychological support for children undergoing long-term treatment in isolation. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 45–60. DOI:10.17759/pse.2020250303(In Russ.).

Ребенок, который попадает в больницу, испытывает стресс, не только связанный с тяжелой болезнью, неприятными процедурами, ожиданием операции, мыслями о смерти, огорчением родителей и членов семьи. Он еще чувствует, как разрушаются не до конца сформированные связи с близкими друзьями, одноклассниками, другими социальными группами. Теряют актуальность планы, связанные с поездками, прогулками, желанием что-то увидеть, сделать, узнать. Когда ребенок попадает в больницу и осознает, что болезнь может стать серьезным препятствием для осуществления его планов, тревожность многократно увеличивается.

В условиях мировой пандемии положение ребенка в больнице становится еще более сложным. В обычных условиях он психологически опирается на неизменность базовых конструкций его существования: дом, семья, родители и их занятия, его возможности в будущем после выздоровления. В условиях всеобщего карантина сам мир становится слишком шатким и непредсказуемым местом, которое не дает прежнего чувства абсолютной опоры. Ребенок может понимать, что возвращение к прежнему образу жизни после выздоровления невозможно – класс переведен на дистанционное обучение, поехать в гости к бабушке нельзя из-за опасности заразить ее или самому заразиться, на улице люди ходят в масках, как в больнице. Больничный образ жизни как будто обретает большую силу, вырываясь за пределы привычного места обитания. Если раньше ребенок знал, что стоит ему выздороветь, и он вернется в прежнюю, «добольничную» жизнь, то сейчас возвращение невозможно, и это чувствуется во всем окружающем ребенка информационном и эмоциональном пространстве.

В условиях шаткости и изменчивости мира нам нужно предусмотреть для ребенка возможности стабилизации окружающего мира. Поэтому крайне важен контакт ребенка с миром, возможность, играя и обучаясь, чувствовать и понимать реальность, видеть, что, несмотря на все трудности и ограничения, мир все еще «находится на месте», что есть реальность и сообщество, куда ребенок сможет вернуться после выздоровления.

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

Система госпитальной педагогики помимо самоочевидной образовательной функции становится важным фактором стабилизации окружающего мира для ребенка, формирования его мотивации к выздоровлению. Фактически образование – как получение новых знаний – не только связывает ребенка с миром, внешним по отношению к стенам больницы или палаты, но и дает новую возможность думать о будущем, создает тоненькую ниточку, протянутую к новым возможностям, к тому, что будет «потом». Чем больше таких связей с пространством большого мира и с будущим, тем выше стремление выздороветь [5].

В случае, когда ввиду специфики заболевания физический доступ к ребенку ограничен или невозможен вовсе, необходимо разрабатывать новые методы поддержки, которые, в свою очередь, не предполагают непосредственного присутствия специалиста в палате или ином месте, где на данный момент находится ребенок. В случае вынужденной изоляции необходимо искать способы психологической, эмоциональной поддержки ребенка. Если же мы имеем дело с тяжелым заболеванием и сопутствующим ему лечением в больнице, то такого рода поддержка становится жизненно необходимой составляющей процесса лечения в целом. Нет необходимости доказывать важность стабилизации эмоционального состояния в процессе выздоровления. Таким образом, разработка разнообразных способов психоэмоциональной поддержки ребенка в условиях длительной госпитализации представляется крайне актуальной.

Применение различных методик, имеющих терапевтический эффект, кажется верным направлением в данной ситуации. Однако специалисту необходимо понимать, что ситуация дистанционного общения, вне возможности непосредственного контакта с ребенком, довольно сильно меняет привычный процесс взаимодействия. Опыт работы с помощью дистанционных технологий позволил выделить ряд отличительных особенностей дистанционной работы психолога с ребенком, находящимся в больнице.

При психолого-педагогической дистанционной работе специалист «приходит в гости» к ребенку, и очень важно, как он выглядит на экране. Необходимо со вниманием отнестись к своему внешнему виду: одежда, прическа, макияж и пр. Так как пребывание в больничном пространстве вызывает определенную депривацию у ребенка, необходимо продумать цветовую гамму образа, стремиться к тому, чтобы она была жизнерадостной, светлой, вызывающей позитивные чувства. Фон рабочего места специалиста также имеет значение: он должен быть нейтральным, не отвлекать внимание ребенка. Рабочее место важно организовать заранее, чтобы не вызывать прерывания контакта с ребенком.

Должен быть продуман стабильный план занятий и созданы условия для его реализации. Специалист продумывает содержательную связь между занятиями, опирается на уже освоенный материал и создает основу для будущей встречи.

Структура занятия определяется тем, что единовременное внимание ребенка, направленное на экран, не может превышать 15-20 мин. Между этими интервалами нужно обязательно делать небольшие перерывы. В таких перерывах детям будет очень полезна гимнастика для глаз, снижающая напряжение в мышцах, различные кинезиологические упражнения (с учетом возможностей ребенка в связи с состоянием его здоровья).

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

Необходимо отметить особенности нахождения контакта с ребенком. В дистанционной форме вступление в контакт требует особого подхода от психолога. В случае дистанционно организованной терапевтической сессии взаимодействие ограничено рамкой экрана, характер восприятия такого рода контакта в корне иной, нежели контакт, который мы можем наладить при непосредственном физическом присутствии. Присутствие специалиста воспринимается условно – так как весь наш сенсорный опыт противоречит такому общению. За последние десятилетия мы проводим больше времени у экранов всевозможных технических устройств, но все же мы четко разделяем два вида присутствия: онлайн-коммуникация и коммуникация в реальном присутствии. То, что воспринимает наш мозг в качестве партнера для диалога – это отцифрованное изображение реального человека. Прежде всего важно чувствовать эту разницу. Важно указывать на нее. Специалист должен понимать, что его присутствие виртуально, то есть частично.

Рамка экрана задает контекст такого общения – есть некий портал, который насыщен определенным организованным контентом. Но есть и окружающее нас реальное пространство – в случае, о котором мы говорим – это больничная палата. Это пространство для ребенка насыщено определенными смыслами и переживаниями. Ситуация, в которой находится ребенок, принадлежит этому пространству, все сенсорные стимулы, которые он испытывает, связаны именно с этим пространством. Специалист не находится в пространстве ребенка и воспринимает это пространство условно, не чувствует его сенсорно. Это важное ограничение, которое накладывает на специалиста определенные обязательства – он должен чувствовать пространство ребенка максимально точно, работать как бы из пространства ребенка.

С семиотической точки зрения такого рода контакт требует «особого языка». Языка, который мы используем при непосредственном общении, недостаточно. Необходимо выстраивать дополнительные способы коммуникации – прежде всего это действия и задачи, которые может использовать специалист для более полного вовлечения ребенка в процесс коммуникации, которая, в свою очередь, должна быть максимально невербальной.

В дополнение к «особому языку» необходимо добавить «особую эмоциональность» или «особую подачу», то есть форму общения. Специалисту необходимо быть несколько более эмоциональным, речь о специфической форме контакта, при которой требуется постоянно включать восприятие ребенка, вовлекать его, воздействовать на него эмоционально, в противном случае терапевтический или поддерживающий эффект будет минимальным, если вообще возникнет.

Существует еще одна проблема – это поддержание, сохранение установившегося контакта с ребенком. Самое сложное в этой работе – это сохранить контакт с ребенком, который находится на отдалении, не смотря на технические сложности, с которыми мы сталкиваемся (это и неустойчивость интернет-связи, окончание зарядки телефона, через который выходит на связь ребенок, и многое другое).

Хотелось бы отметить особую роль родителя при дистанционной форме работы психолога с ребенком. Помощником и посредником между психологом и ребенком непосредственно становится родитель. Если раньше он мог выходить из палаты во время занятий, заниматься своими делами, то сейчас именно родитель обеспечивает как технические возможности для

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

связи психолога с ребенком, пытается решить технические сложности при их возникновении, так и включается в процесс самих занятий, в их содержание. С одной стороны, это нагрузка на родителя, ему и так сложно находиться в тотальной изоляции вдали от близких, пытаюсь сделать максимум для выздоровления ребенка. Родителю в этой ситуации психологически очень сложно, зачастую родители закрываются, отказываются от общения с психологом, так как у них нет сил и желания на поддержание социальной активности. Но с другой стороны, вовлекая родителя в совместную деятельность с ребенком в качестве посредника и помощника, а то и полноценного участника, мы можем помочь самому родителю, давать ему эмоциональную поддержку и ресурсы для совладания с ситуацией, наполняя эмоциями, жизнью ту атмосферу в палате, в которой находится маленький пациент и его близкий. Очень важно, когда в жизни помимо тяжелого лечения появляются источники, которые возвращают в обычную жизнь, отвлекают, дают силы, надежду. Таким источником может стать работа с психологом.

Если говорить о педагогической работе с ребенком, то при дистанционном взаимодействии с педагогом ребенку может понадобиться тьюторская помощь. В госпитальных условиях роль тьютора ложится на родителя, которому необходимы помощь и рекомендации по выполнению этой роли.

Когда ребенок осваивает материал с помощью родителей, он воспринимается несколько иначе, чем когда этот же материал доносит специалист. Переход родителя в педагогическую позицию не всегда дается легко. Иногда родитель переживает свое несоответствие требованиям и ожиданиям специалиста, что проявляется в излишней требовательности к ребенку, стремлению во что бы то ни стало обеспечить необходимый (по мнению родителя) результат. В этой ситуации родитель может стремиться выполнять задания за ребенка или порицать его за неуспешность, что снижает ценность проводимой педагогической работы.

Следует объяснить родителю, что результат деятельности ребенка определяется содержанием и уровнем отдельных действий, направленных на определенную, понятную ему цель. Следовательно, при оценке основное внимание взрослого должно быть направлено на понимание ребенком цели деятельности, на соответствие действий ребенка и его усилий желаемому результату деятельности. Эффективным приемом одобрения действий ребенка является описание того, что тот сделал, сопровождаемое объяснением, почему то или иное действие было успешным, привело к положительному результату (который тоже следует описать). Такая форма обратной связи подчеркивает ценность активности ребенка, его ответственность за свои действия и результат деятельности в целом.

Еще одной отличительной особенностью дистанционной работы с детьми в больницах является ограниченное количество материалов, которые можно использовать. Зачастую в палате у ребенка нет красок, пластилина, мы не можем ребенку продемонстрировать привычные для нас картинки в привычном их виде [2]. Психологический инструментарий необходимо перерабатывать в соответствии с ситуацией, подбирать из него самые подходящие, с которыми можно работать в онлайн-формате.

Еще одна особенность, которую важно учесть, – это то, что цели работы с ребенком, находящимся в изоляции, могут расширяться из-за усиления состояния депривации у детей. Речь идет как о сенсорной, так и социальной, эмоциональной, двигательной депривации.

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

Необходимо это учитывать, расширяя спектр сенсорных стимулов, эмоциональных воздействий, контактов, применяя по возможности элементы психогимнастики.

Для развития ребенка в условиях изоляции крайне важным является сохранение социальных контактов. Однако при коммуникации в онлайн-режиме возникает много дефицитов. Первый из них связан с критичным снижением возможностей использования средств невербальной коммуникации. Исходя из этого, можно рекомендовать специалисту, ведущему занятие, повысить экспрессию своего общения, корректно усилить выразительность голоса, мимики и жестов.

Существует определенная специфика представления информации в условиях дистанционного обучения: оно ориентировано преимущественно на визуальное восприятие и, как следствие, уменьшение комфортности обучения для детей-аудиалов и детей-кинестетиков. Такое положение дел требует от специалиста как способности оценить доминирующий вид восприятия ребенка, так и учета его в построении своей коммуникации с ним, так как ведущий канал восприятия информации у ребенка наиболее эффективно позволяет активизировать психические процессы: внимание, память, мыслительную деятельность, воображение.

При взаимодействии психолога с ребенком в дистанционном формате необходимо учитывать возрастной аспект. В каждом возрастном периоде есть специфические психологические потребности, которые необходимо удовлетворять, не смотря на изменение внешних условий.

В дошкольном возрасте такой потребностью является игра. Ребенок от игры получает удовольствие, посредством игры он развивается. В условиях изоляции игра проявляется фрагментарно. Участником ролевых игр в палате помимо ребенка может стать только родитель, который в силу собственной травматизации зачастую устраняется от игрового процесса. Психолог может помогать, может играть с ребенком даже через дистанционную связь, применяя в игре самые разные подручные средства, которые ребенок может найти в палате. Психолог может поддерживать контакт с дошкольником как через игру, так и совместное рисование, посредством сказки, различных продуктивных видов деятельности. Все это может помочь ребенку сохранять привычные, необходимые условия развития [3].

В качестве примера приведем занятие психолога с ребенком по развитию образного мышления, общей осведомленности, мелкой моторики при выполнении поделки «Одуванчик». Интерес ребенка к выполнению поделок может быть поддержан объединением их в истории. История рассказывается в стихотворении:

Золотистый одуванчик
Сбросил желтенький кафтанчик.
Шапку белую надел,
Вместе с ветром захотел
Облететь весь белый свет.
Ветер дунул – шапки нет!

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

В результате получаются три поделки – одуванчика в «желтеньком кафтанчике», одуванчика в белой пуховой шапке, одуванчика, оставшегося без шапки (пушинки летят в воздухе). Таким образом, история рассказывается и иллюстрируется в течение трех занятий. Как показывает опыт, выполнение одной поделки занимает от 35 до 45 минут. Если ребенок быстро справляется с основным образом, его можно усложнить, например, добавить изготовление травы на почве.

В ходе выполнения поделок формируются и совершенствуются навыки складывания бумаги и разрывания ее по сгибу, отрывания от листа бумаги полосок желаемой ширины, получения форм из бумаги без использования ножниц (круг, овал с последующим оформлением в лист одуванчика), наклеивания заготовленных бумажных деталей на основу, двуручной лепки деталей и закрепления их на основе. Каждый этап объясняется и демонстрируется психологом. Ребенок пробует выполнить то же самое самостоятельно, при необходимости может подключиться родитель.

В младшем школьном возрасте, как известно, на первый план выходит учебная деятельность. И фигура учителя приобретает особую значимость для ребенка. Психолог также может сопровождать учебный процесс и поддерживать ребенка посредством различных методов, не смотря на изоляцию: придумывать с детьми истории, играть в настольные игры, не требующие специального оборудования, например, морской бой, проводить игры на развитие внимания, памяти. Для тех детей, у которых нет технических возможностей для онлайн-встреч, можно закупать и передавать им различные конструкторы, книги, альбомы для разукрашивания, специальные дневники по отреагированию негативных эмоций, которые они могут заполнять самостоятельно или с помощью близкого взрослого.

В ситуации изоляции в очень сложном положении оказываются подростки с их потребностью в личностном общении, необходимостью выстраивать межличностные связи. Обычно они самостоятельно справляются с этой задачей, поддерживая значимые связи в социальных сетях, группируясь в компании. Но находясь в больнице это делать не всегда легко. Ребенок, находясь на карантине, может даже не знать, кто лежит в соседней палате. Здесь может помочь работа онлайн в малых группах. Посредством такой групповой работы детей можно знакомить друг с другом. И потом они уже могут продолжать общаться и вне контакта с психологом. Крайне значимой оказывается поддержка подростков, с участием различных известных людей, кумиров. Такое общение дает подросткам огромное воодушевление и силы справляться с трудностями.

Ну и, безусловно, при работе в дистанционном форме с детьми в больницах не следует забывать про опору на субъектную позицию ребенка. Главным участником занятия является сам ребенок. Занятие им субъектной позиции в ситуации дистантного взаимодействия невозможно без помощи ему в самоорганизации. Речь идет о подготовке к занятию, включающей подбор необходимых пособий, материалов, организации рабочего места. Первоначально это может осуществляться родителем, но при обязательном привлечении ребенка. Субъектная позиция формируется при условии ясного представления цели и смысла занятия, понимания и принятии сформулированной педагогом-психологом задачи. Ребенок должен иметь возможность выразить свое отношение к содержанию и задачам занятия; доопределять и переопределять их для себя; самостоятельно ставить перед собой задачу,

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

видеть проблемы. В этом случае участие ребенка в занятии будет осознанным и эффективным.

Опишем условия работы с детьми в дистанционном формате с точки зрения применения различных коррекционных подходов.

1. Применение арт-терапии в дистанционном формате.

Эффективность применения *арт-терапии* в работе с детьми с хроническими соматическими заболеваниями давно была доказана. Еще Адриан Хилл в середине 20 века писал: «Побуждая больного человека выражать свои переживания в визуальной форме, можно “вылечить” его душевные, связанные с патологической интроспекцией раны ... это приводит к снижению тревоги и напряжения и формированию более оптимистического взгляда на мир. Благодаря созданию новых образов и целой серии художественных работ, человек... отвлекается от своих физических недостатков и концентрирует внимание на том, что помогает ему освободиться от страданий» [7].

Опыт дистанционных коррекционных и развивающих занятий с применением методов арт-терапии показал, что, несмотря на очевидные ограничения, можно достигать поставленных целей и решать те же задачи, которые стоят перед специалистом в режиме реальной работы и при непосредственном «живом» контакте с ребенком. Более того, в особенностях восприятия детьми дистанционного общения с психологом отмечается большой интерес к новизне этого формата, при котором использование любого средства связи с выходом в интернет восполняет дефицит общения и заполняет досуг новыми интересными заданиями. Эмоциональное подкрепление со стороны психолога усиливает мотивацию к занятиям, и дети демонстрируют повышенную концентрацию внимания.

Едва ли не единственным существенным ограничением в применении методов арт-терапии и арт-педагогики в дистанционной работе является использование максимально простых изобразительных техник, преимущественно графических – цветных карандашей, фломастеров, мелков. И перспективы развития дистанционной работы заключаются в усилении интерактивной направленности, которая должна быть нацелена на постоянную обратную связь с ребенком и на то, чтобы создаваемые ребенком «арт-объекты» становились для него значимыми и ценными, так как именно они являются средством общения между ребенком и специалистом.

Для детей, находящихся в изоляции на длительном стационарном лечении, нами была разработана программа «Интерактивная сказка», которая объединяет изо-терапию и сюжетно-ролевую игру. Основной целью программы является стабилизация эмоционального фона детей. В поставленные задачи входит работа над пониманием и управлением собственными эмоциями, над способностью понимать эмоции других людей, развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия, воображения, фантазии, продуктивной деятельности, повышение самооценки, а также развитие мелкой моторики, внимания и памяти.

Условия проведения программы могут варьироваться в зависимости от обстоятельств лечения каждого конкретного ребенка, состояния его здоровья и объема предложенного стимульного материала, на основе которого строится коррекционно-развивающая работа.

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

«Интерактивная сказка» – это творческий проект, в котором ребенок выступает в роли соавтора «сказочника». Ему предлагаются основные герои и сквозной сюжет, развивать детали которого ребенок может по своему усмотрению. Стимульным материалом служит альбом со скетчами, где на черно-белых картинках с пояснениями последовательно представлены завязки к отдельным эпизодам сказки, некоторые из которых умышленно не дорисованы, на других отсутствуют детали, определенные листы оставлены чистыми. Под каждой картинкой в недирективной форме дается «задание».

2. Применение фототерапии в дистанционном формате.

Перейдем к описанию применения метода *фототерапии* с детьми в условиях больницы, проведения дистанционных фототерапевтических сессий. Каким же образом стандартные формы работы трансформируются при дистанционном подходе? Можно рассмотреть на примере занятия «Мое Пространство». Данное занятие предполагает работу по актуализации пространства, в котором на данный момент находится ребенок. Сама тема занятия не специфична – она присутствует и в обычном, не дистанционном терапевтическом процессе. Однако в случае изоляции – тема «Пространства» имеет совсем другое значение. Пространство палаты становится «Микро-миром», в котором ребенок не только учится или лечится, но и живет. В данном случае это все пространство, которым ребенок располагает. Таким образом, цель занятия – актуализировать пространство именно с этой точки зрения – важно включить ребенка в процесс наполнения пространства ресурсным для него содержанием, то есть таким содержанием, которое позволит ребенку повышать его психологическую устойчивость и эмоционально его поддерживать. Актуализировать и наполнять положительным содержанием пространство необходимо в несколько этапов:

Первичная актуализация пространства – эта часть занятия довольно проста – важно лишь обратить взгляд ребенка на пространство и его нюансы. Зафиксировать их с помощью фотоаппарата и понять отношение ребенка к пространству в целом и его отдельным частям. В этой части занятия важно обратить внимание ребенка на как можно большее количество различных нюансов и найти как отрицательные и нейтральные, так и положительные аспекты этого пространства.

«Расширение пространства». Эта часть занятия предполагает наполнение пространства с точки зрения возможных активностей. Для этого важно выяснить, какие активности могут являться ресурсными по отношению к ребенку. Важно понимать ограничения в передвижении, если они есть у ребенка; учитывать специфику заболевания и предлагать активность в соответствии с возможностями ребенка. Однако важно максимально задействовать все доступное пространство и включить в это пространство как можно более полный список поддерживающих активностей. Например, это могут быть различные игры, чтение, отработка каких-либо навыков, занятие тем или иным видом творчества, звонки близким, просмотр фильмов, занятие зарядкой (возможно лишь одно упражнение), медитация и т.п. Таким образом, «размеченное» пространство будет более упорядоченным и контролируемым и будет восприниматься ребенком как собственное.

3. Применение сказкотерапии в дистанционном формате.

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

В режиме изоляции становятся актуальны формы работы, которые мобилизуют внутренние ресурсы человека, настраивают его на позитивные перемены. Одной из таких форм является *сказкотерапия*. Метод сказкотерапии рассчитан на любой возраст и, что самое главное, может быть использован в режиме онлайн.

Основной целью работы становится создание позитивного настроения ребенка и родителя в режиме самоизоляции и гармонизация отношений между членами семьи, поэтому необходимым условием является активное участие близкого взрослого.

Основные моменты, которые надо учитывать при организации онлайн-взаимодействия – это различные условия, с которыми мы сталкиваемся при работе с каждым отдельным ребенком. Среди таких условий можно выделить:

1. Наличие или отсутствие современной техники;

2. Наличие либо отсутствие материалов для творческой деятельности;

3. Различная продолжительность занятий, так как у детей лабильное самочувствие, важно учитывать режимные моменты, наличие медицинских процедур и прочее;

4. Изменение отношения к техническому устройству как со стороны родителей, так и со стороны детей. Телефон, планшет становятся необходимым звеном при взаимодействии. Пристальное внимание следует обратить также на размещение технического устройства во время встречи. При проведении игрового взаимодействия при проведении сказкотерапии идеальными местами для установки веб-камеры, ноутбука, планшета являются стол или подоконник;

5. Динамичность встречи: занятие нельзя затягивать, а инструкции должны быть четкими и короткими. Это особенно актуально при работе с дошкольниками. Внимание детей быстро рассеивается, так как они вовлечены в сюжет игры-сказки и одновременно должны обращать внимание на монитор.

При взаимодействии с детьми дошкольного возраста присутствие родителя обязательно. Родитель является непосредственным участником сказочного процесса. Поэтому важно оговорить заранее правила и условия участия родителя в занятии.

Безусловно, в начале занятия нужно провести вступительную беседу, обсудить какие сказки любит ребенок, какие сюжеты ему близки, помнит ли он названия сказочных персонажей, сказочных государств.

Если в ходе встречи возникают вопросы, на решение которых не хватает времени, лучше перенести их на следующий раз или дать домашнее задание (подумать, как развернуть сказочный сюжет, например, как встречать гостей в сказочном государстве, нарисовать жителей сказочной страны, подготовить план сказочного праздника).

При учете вышеназванных условий применение метода сказкотерапии в дистанционном формате будет наиболее эффективным.

В качестве примера можно привести методику «Сказочное государство». Участникам занятия, которое может проводиться как в группе, так и индивидуально, дается следующая инструкция: придумайте и нарисуйте/постройте сказочное государство. Для обозначения границ и значимых объектов государства можно предложить использовать любой доступный

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

материал (бусы, пробки, веревочки, бинты, кубики). Начало и конец границы, ее размеры определяются участником. Далее ребенку задаются вопросы, ответы на которые составляют целый сюжет сказки:

1. Кто живет в сказочном государстве?
2. Как взаимодействует ваше государство с другими государствами?
3. Как жители государства встречают гостей?

Сказочное государство может строиться и при участии родителей, если цели занятия предполагают работу с детско-родительскими отношениями.

4. *Работа психолога в дистанционном формате с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.*

Наконец, рассмотрим опыт работы с детьми с нарушениями в развитии в ситуации изоляции, те условия, которые мы предлагаем взять на вооружение специалистам при проведении занятий с маленькими детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, в режиме онлайн.

Если описывать принципы и технологии работы специалиста с маленькими детьми, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития, в очном формате, то необходимо принимать во внимание замедленные или отсроченные реакции на многие виды стимулов [1], неочевидные коммуникативные действия, особую значимость близкого тактильного контакта [6]. Задачами такой работы являются: поддержка коммуникативной инициативы [4], познавательного интереса, целенаправленных движений и знакомство с характеристиками предметов.

В ситуации онлайн-занятий проводниками становятся родители. Важно понимать, что разъяснение родителям технологии перед тем, как они приступят к практике, не всегда эффективно. Поэтому регуляцию поведения родителя как партнера по общению и игре целесообразно осуществлять уже в процессе занятий. И инструментами этой регуляции становятся, во-первых, очень четкие инструкции («Возьмите красный мяч, покажите его ребенку на расстоянии примерно 20-30 см от носа, подождите, пока ребенок сфокусируется и моргнет, очень медленно переместите мяч на 4-5 см вправо» и т.п.), во-вторых, темп речи специалиста и интонация также могут задавать определенный ритм и темп движениям и поведению родителя. В-третьих, мы помогаем родителю замечать и интерпретировать действия ребенка («Ребенок приподнял руку, кажется, он хочет, чтобы вы помогли ему схватить веревочку еще раз»). Для этого важно, чтобы камера устройства, которое использует родитель, была обращена на ребенка, и специалисту были видны его лицо и тело. Например, девочка с выраженными двигательными нарушениями, когда ей положили под руки игрушечное пианино, стала двигать ногами, прося поставить игрушку под ноги. В этой ситуации специалисту было важно видеть не только лицо и руки, но и ноги ребенка. Нужно сказать, что родители постепенно лучше и лучше замечают реакции ребенка, осваивают нужный темп и подстраиваются под него.

По результатам опроса родителей и собственным наблюдениям можно сделать выводы о некоторых возможностях и ограничениях занятий в дистанционном режиме с детьми с нарушениями в развитии.

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

Возможности:

- Поддержание контакта с семьей ребенка;
- Включенность родителей в процесс обучения;
- Возможность наблюдать ребенка в естественной среде;
- Возможность «подключаться» к режимным моментам;
- Возможность эмоционально поддерживать родителей;
- Возможность разнообразить повседневную жизнь ребенка, предотвращать сенсорную депривацию, учитывать познавательные и коммуникативные потребности ребенка.

Ограничения:

- Прямой контакт с ребенком затруднен или невозможен, ребенок ограничен только контактами с членами семьи;
- Регулирование тактильного взаимодействия родителя и ребенка значительно затруднено;
- Большая нагрузка ложится на плечи родителей (эмоциональная, организационная, техническая);
- Набор материалов для занятий ограничен;
- Возможны технические проблемы;
- Формировать новые навыки сложно без непосредственного контакта педагога с ребенком, но возможно поддерживать уже сформированные.

Итак, по результатам практического опыта работы с детьми в дистанционном формате можно дать следующие *рекомендации* специалистам по проведению занятий:

1. Занятия с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития в онлайн-формате фактически проводится родителями, но в «присутствии» и под руководством психолога. Специалисту рекомендуется максимально точно давать инструкции, максимально детально «дирижировать» действиями родителя, комментируя все реакции ребенка и отвечая на вопросы родителя.
2. Важно, чтобы психолог стимулировал родителей давать обратную связь о самочувствии и вовлеченности ребенка в процессе занятий, а также о личных впечатлениях самих родителей.
3. План занятия и список материалов следует сообщать родителям заранее. Но подготовка к занятию со стороны родителей не должна вызывать затруднений и занимать много времени.
4. В качестве материалов можно использовать игрушки ребенка или бытовые предметы, которые есть в палате.
5. При планировании продолжительности занятий важно учитывать не только состояние ребенка, но и временные, технические и другие возможности родителей.

Литература

1. Басилова Т.А., Михайлова Т.М., Пайкова А.М. Ян ван Дайк о детях с врожденными

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследование проблем. М.: Теревинф, 2018. 128 с.

2. *Бутывченко Ю.* Чем занять детей в больнице? [Электронный ресурс]. URL: <https://volonter-school.ru/2016/06/chem-zanyat-detej-v-bolnitse/> (дата обращения: 30.06.2020).

3. Психологическая поддержка и игротерапия в детской паллиативной помощи. М., 2015. 96 с.

4. *Пташник Е.* Несимволическая и Символическая коммуникация слепоглухих детей (системы, средства, оценка, методические приемы работы). Сергиев Посад, 2005. 80 с.

5. *Шариков С.В.* Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2015. Т. 2. № 4. DOI:10.17650/2311-1267-2015-2-4-65-73

6. *Ask Larsen F.* Acquisition of a Bodily-Tactile Language as First Language / In Dammeyer J, Nielsen A (eds.) // *Kropslig og taktil sprogudvikling [Bodily and Tactile Language Development]*. Aalborg, Denmark: Materialecentret, 2013. P. 91–119.

7. *Hill A.* Art Versus Illness. G. Allen and Unwin, 1945. 88 p.

References

1. *Basilova T.A., Mihajlova T.M., Pajkova A.M.* Yan van Dajk o detyah s vrozhdannymi narusheniyami zreniya i sluha: voprosy obucheniya i issledovanie problem [Yan van Dajk on children with congenital visual and hearing impairments: learning issues and problem research]. Moscow: Terevinf, 2018. 128 p.

2. *Butyvchenko Y.U.* Chem zanyat' detej v bol'nice? [How to keep children busy in the hospital?] [Elektronnyj resurs]. URL: <https://volonter-school.ru/2016/06/chem-zanyat-detej-v-bolnitse/> (Accessed 30.06.2020).

3. *Psihologicheskaya podderzhka i igroterapiya v detskoj palliativnoj pomoshchi [Psychological support and play therapy in palliative care for children]*. Moscow, 2015. 96 p.

4. *Ptashnik E.* Nesimvolicheskaja i Simvolicheskaja kommunikacija slepogluhih detej (sistemy, sredstva, ocenka, metodicheskie prijomj raboty) [Non-symbolic and symbolic Communication Deafblind Children (Systems, Tools, Assessment, Teaching Methods of Work)]. *Sergie v Posad*, 2005. 80 p.

5. *Sharikov S.V.* Sozdanie obrazovatel'noj sredy dlya detej, nahodyashchihsya na dlitel'nom lechenii v stacionarah medicinskih uchrezhdenij [Creating a learning environment for the children in long-term care in hospitals of medical facilities]. *Rossiyskiy zhurnal detskoj gematologii i onkologii* = Russian Journal of Pediatric Hematology and Oncology, 2015;2(4): pp. 65-73. DOI:10.17650/2311-1267-2015-2-4-65-73. (In Russ.).

6. *Ask Larsen F.* Acquisition of a Bodily-Tactile Language as First Language. In Dammeyer J, Nielsen A (eds.). *Kropslig og taktil sprogudvikling [Bodily and Tactile Language Development]*. Aalborg, Denmark: Materialecentret, 2013, pp. 91–119.

7. *Hill A.* Art Versus Illness. G. Allen and Unwin, 1945. 88 p.

Информация об авторах

Куртанова Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой

*Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.*

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

*Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.*

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanova.yue@mgppu.ru

Щербакова Анна Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Хохлова Алина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8495-2823>, e-mail: a.hohlova@so-edine.nie.org

Белозерская Ольга Валентиновна, старший преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1052-1489>, e-mail: belozerskaya@mail.ru

Щербаков Алексей Павлович, старший преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7638-3288>, e-mail: felexel@gmail.com

Васильева Елена Аркадьевна, преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-5372>, e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

Мамина Ксения Леонидовна, преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-757X>, e-mail: murzax@gmail.com

Information about the authors

Yulia E. Kurtanova, PhD in Psychology, head of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanovayue@mgppu.ru

Anna M. Shcherbakova, PhD in Pedagogy, professor of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Alina Yu. Khokhlova, PhD in Psychology, of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8495-2823>, e-mail:

Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю.,
Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А.,
Мамина К.Л.

Психологическое сопровождение детей, находящихся
на длительном лечении в условиях изоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 25. № 3. С. 45–60.

Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Khokhlova A.Yu.,
Belozerskaya O.V., Shcherbakov A.P., Vasileva E.A.,
Mamina K.L.

Psychological support for children undergoing long-term
treatment in isolation
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 25, no. 3,
pp. 45–60.

a.hohlova@so-edinenie.org

Olga V. Belozerskaya, assistant professor of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1052-1489>, e-mail: belozerskaya@mail.ru

Alexey P. Shcherbakov, assistant professor of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7638-3288>, e-mail: felexel@gmail.com

Elena A. Vasileva, teacher of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-5372>, e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

Ksenia L. Mamina, teacher of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-757X>, e-mail: murzax@gmail.com

Получена 17.08.2020

Принята в печать 15.10.2020

Received 17.08.2020

Accepted 15.10.2020

Миграционные установки аспирантов: к вопросу об «утечке мозгов»

Собкин В.С.

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Смылова М.М.

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: smyslovamaria@yandex.ru

Коломиец Ю.О.

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1372-7519>, e-mail: uokolomiets@gmail.com

В статье излагаются результаты анкетного опроса 803 учащихся аспирантуры тех организаций, которые занимаются подготовкой аспирантов в области наук об образовании. Рассмотрены два сюжета, касающиеся миграционных установок аспирантов: наличие желания работать за рубежом по контракту и наличие желания переехать за рубеж на постоянное место жительства. При анализе полученных материалов учитывается влияние социально-демографических и социально-стратификационных факторов. Помимо этого, проведено сопоставление установок аспирантов и научных сотрудников на временную или постоянную миграцию. Данные обработаны с помощью методов математической статистики. Результаты исследования свидетельствуют о том, что миграционные установки аспирантов определяются влиянием ряда социально-демографических (пол, возраст, наличие и состав семьи) и социально-стратификационных (материальное положение, образовательный статус родителей) факторов. Сопоставление мнений аспирантов и научных сотрудников показало, что миграционные установки как на временную миграцию, так и на эмиграцию за рубеж шире распространены среди аспирантов, чем среди научных сотрудников.

Ключевые слова: аспирантура, миграционные установки, миграционные планы, трудовая миграция, утечка умов, социально-демографические факторы, социально-стратификационные факторы.

Для цитаты: Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Миграционные установки аспирантов: к вопросу об «утечке мозгов» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 61–79. DOI:10.17759/psyedu.2020120304

Migration attitudes of postgraduate students: on the issue of “brain drain”

Vladimir S. Sobkin

Russian Academy of Education (RAE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

Maria M. Smyslova

Russian Academy of Education (RAE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: smyslovamaria@yandex.ru

Yurij O. Kolomiets

Russian Academy of Education (RAE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1372-7519>, e-mail: uokolomiets@gmail.com

The article presents results of the inquiry that involved 803 postgraduate students of research organizations involved in the preparation of postgraduate students in the field of education sciences. The inquiry helps to investigate the specificity of plans of postgraduate students to work abroad and to move abroad for permanent residence. It also helps to reveal and describe the impacts of various socio-demographic and socio-stratification factors. In addition, there was made a comparison of the attitudes of postgraduate students and scientific researchers to temporary or permanent migration. The data is processed using mathematical statistics methods. The results of the study indicate that the migration attitudes of graduate students are determined by the influence of a number of socio-demographic (gender, age, presence and structure of the family) and socio-stratification (financial status, educational status of parents) factors. A comparison of the opinions of graduate students and scientific researchers shows that migration attitudes towards both temporary migration and emigration abroad are more widespread among postgraduate students than among scientific researchers.

Keywords: postgraduate studies, migration attitudes, migration plans, work abroad, labor migration, brain drain, socio-demographic factors, socio-stratification factors.

For citation: Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Migration attitudes of graduate students: on the issue of “brain drain”. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 61–79. DOI:10.17759/psyedu.2020120304 (In Russ.).

Введение

Институт аспирантуры на сегодняшний день во многих странах переживает период интенсивных перемен, необходимых для успешного перехода к «экономике знаний» и адаптации к глобальному рынку интеллектуального труда. В принятой распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года¹ сказано, что переход экономики государства на инновационный тип развития возможен

¹ В соответствии с «Прогнозом долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (разработанным Минэкономразвития России) политика в сфере образования на период до 2030 года будет определяться в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, а также задачами, поставленными Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в указах от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [19].

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

лишь при условии формирования конкурентоспособной национальной инновационной системы, создание которой требует в том числе повышения эффективности сектора генерации знаний (фундаментальной и прикладной науки) [12; 25]. Таким образом, укрепление кадрового потенциала науки как одна из первоочередных задач аспирантуры выступает производной от ее доминантной роли в экономике инновационного развития [16].

В настоящее время в стране отмечается дефицит высококвалифицированных научных кадров, занятых в исследовательских организациях. Он обусловлен рядом причин, таких как: малый приток в науку молодых специалистов, уход значительной части научной молодежи из системы научных учреждений в более благополучные сектора экономики, а также эмиграция ученых в те страны, где высококвалифицированный труд оплачивается существенно выше [5].

Таким образом, важным для коррекции кадрового дисбаланса в науке становится изучение вопросов, касающихся мобильности ученых. Исследователи выделяют несколько ее типов: внутрисекторальную (движение кадров внутри государственного и предпринимательского секторов науки), межсекторальную (движение кадров между государственным и предпринимательским секторами) и международную мобильность [6].

В зарубежных исследованиях принято различать такие виды международной интеллектуальной мобильности, как «утечка мозгов» (brain drain) и циркуляция мозгов (brain circulation). Первое понятие выражает особенности миграционных процессов, характерные для развивающихся стран, второе – представляет специфику мобильных процессов развитых стран [3].

С точки зрения теории «притяжения-выталкивания» (push-pull) решение о миграции принимается под воздействием факторов выталкивания, действующих в стране проживания, и факторов притяжения потенциальной страны эмиграции [27]. При этом вполне обоснованно считать, что для России наиболее характерна именно «утечка мозгов», поскольку перемещение за рубеж в основном обусловлено действием «выталкивающих» факторов (прежде всего, низкой оплатой труда, инфраструктурной необеспеченностью науки) [22].

Вопросам интеллектуальной миграции (международной мобильности ученых или «утечки мозгов») сегодня посвящено большое число работ [1; 3; 6; 7; 8; 11; 14; 17; 22; 28; 29; 30 и др.]. Однако публикаций, касающихся миграционного поведения или миграционных планов аспирантов, немного [5; 18; 26]. В них приведены результаты анкетных опросов учащих аспирантуры, включающие анализ профессиональных планов в целом и наличия миграционных намерений как их части.

В целом в миграционном процессе принято выделять три стадии: подготовительную (на которой происходит формирование территориальной подвижности населения), основную (собственно переселение) и заключительную (на которой происходит адаптация мигрантов на новом месте) [13; 20]. В данной работе мы остановимся на изучении миграционных установок аспирантов как значимом индикаторе международной мобильности потенциальной интеллектуальной элиты страны.

Исследование строится на следующих предположениях: 1) семейный статус аспиранта (наличие детей в семье) является важным фактором, оказывающим влияние на его миграционные планы; 2) социально-психологические особенности миграционных установок

Собкин В.С., Смыслова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

аспирантов определяются влиянием таких социально-стратификационных факторов, как уровень дохода респондента и уровень образования в его семье; 3) миграционные установки среди аспирантов более выражены, чем среди научных сотрудников, в связи с незавершенным процессом профессионального самоопределения.

Методы

Настоящая статья основана на материалах исследования, проведенного в 2019 году Информационно-аналитическим центром РАО. Анкетный опрос проводился среди учащихся аспирантуры научно-исследовательских организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании, а также педагогических вузов Москвы и регионов России. В рамках исследовательской программы была разработана анкета, включающая 62 вопроса (закрытых, шкальных и открытых). Они сгруппированы относительно пяти основных содержательных блоков: жизненные ориентации и социальное самочувствие аспирантов, мобильность аспирантов, особенности мотивации обучения в аспирантуре и работы в сфере науки, оценка удовлетворенности обучением в аспирантуре, особенности взаимодействия с научным руководителем. Важное место в программе исследования занимает выявление особенностей планов аспирантов, связанных с временной или постоянной миграцией за рубеж.

В исследовании приняли участие 803 респондента. Среди них 26,4% мужчин и 73,6% женщин. Распределение респондентов по возрасту: 21,2% – аспиранты младше 25 лет, 39,1% – от 26 до 30 лет, 28,3% – от 31 до 40 лет, 11,4% – старше 40 лет. Эмпирические данные обрабатывались с использованием методов математической статистики (пакеты статистических программ SPSS и StatSoft Statistica).

В целом данная работа продолжает линию исследований ИАЦ РАО, посвященных изучению социально-психологических особенностей исследователей в сфере образования, где особое внимание уделяется анализу социального самочувствия и профессиональной мобильности ученых [23; 24]. Это позволяет провести сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников в сфере образования, что представляется крайне важным, поскольку дает возможность охарактеризовать общие тенденции в профессиональном становлении ученого.

В статье материал проведенного исследования структурно разделен на две части. В первой – рассмотрены планы аспирантов, связанные с трудовой миграцией; во второй – проанализированы установки аспирантов, связанные с миграцией на постоянное место жительства за рубеж. Полученные материалы рассматриваются с учетом влияния социально-демографических (пол, возраст, состав семьи) и социально-стратификационных (уровень дохода, образование родителей) факторов. Помимо этого, проведено сопоставление установок аспирантов и научных сотрудников на временную или постоянную миграцию.

Результаты

1. Работа за рубежом: трудовая миграция. В ряде исследований отмечено, что международная миграция ученых позитивно сказывается как на их профессиональном опыте и академической карьере, так и на их научной продуктивности [3]. Таким образом, трудовая

миграция за рубеж может выступать в качестве привлекательной перспективы для потенциальной научной элиты. В этой связи особый интерес представляет исследование установок аспирантов, связанных с международной трудовой миграцией. С этой целью им был задан вопрос: «Хотели бы Вы работать за рубежом?». В качестве ответов на вопрос были предложены утверждения, фиксирующие как готовность работать за рубежом, используя данный канал миграции в качестве возможности выехать за границу временно или на постоянное место жительства, так и нежелание работать за рубежом. Общее распределение ответов аспирантов и гендерные различия в ответах на вопрос об их желании работать за рубежом приведены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение ответов аспирантов на вопрос об их желании работать за рубежом (%)

Варианты ответов	Общее N=659	Мужчины N=174	Женщины N=485	Уровень значимости различий (p)
Да, хотел(-а) бы найти постоянную работу за рубежом и эмигрировать из России	11,1%	16,1%	9,3%	,01
Да, хотел(-а) бы попробовать поработать за рубежом по контракту, не эмигрируя при этом из России	36,9%	39,1%	36,1%	
Нет, я не испытываю желания работать за рубежом	31,0%	29,9%	31,3%	
Я не вижу перспектив для профессиональной самореализации за рубежом	6,4%	4,0%	7,2%	
Я не задумывался(-лась) о такой возможности	14,7%	10,9%	16,1%	

Из данных, приведенных в табл. 1, видно, что половина (48,0%) аспирантов в целом имеют установки, связанные с переездом за границу временно или на постоянное место жительства. Среди них 36,9% хотели бы поработать за рубежом по контракту, не эмигрируя при этом из России, и еще 11,1% хотели бы найти постоянную работу за рубежом и эмигрировать из России. Лишь треть респондентов отметили нежелание работать за рубежом, при этом 6,4% аспирантов не видят перспектив для профессиональной самореализации за границей.

Отметим, что анализ вспомогательного вопроса о предпочитаемом аспирантами направлении трудовой миграции показал, что 38,6% аспирантов предпочли бы работать в

одной из стран Евросоюза. Каждый десятый – хотел бы работать в США. Менее популярны такие направления, как страны БРИКС (в них готовы работать 4,4% респондентов) и страны бывшего СССР (их выбрали только 3,3% опрошенных).

Влияние социально-демографических факторов. Анализ влияния половой принадлежности на желание работать за рубежом среди аспирантов показал, что мужчины в большей степени сориентированы на трудовую миграцию с переездом на постоянное место жительства за границу, чем женщины (соответственно: 16,1% и 9,3%, $p=,01$). Большая ориентация мужчин на профессиональные достижения в сочетании с большей готовностью к принятию рискованных решений может объяснить подобную тенденцию, поскольку, с одной стороны, международная мобильность выступает в качестве возможности для реализации профессионального потенциала и повышения общего уровня жизни, а с другой – является достаточно рискованной инвестицией.

Особое внимание при интерпретации материалов исследования уделено влиянию возрастного фактора на готовность аспирантов к работе за рубежом (см. рис. 1).

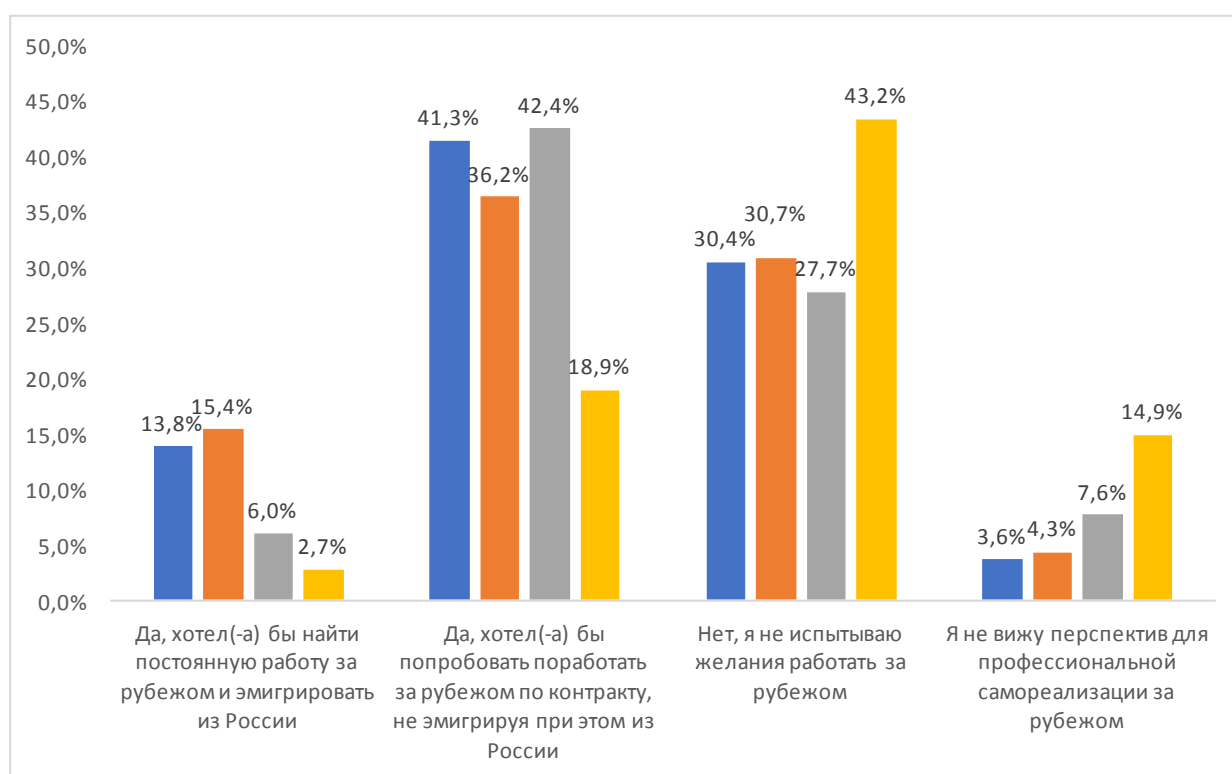


Рис. 1. Распределение ответов аспирантов разных возрастных когорт на вопрос об их желании работать за рубежом (%): «■» – до 25 лет»; «■» – от 26 до 30 лет»; «■» – от 31 до 40 лет»; «■» – старше 40 лет»

Анализ ответов аспирантов показал зависимость наличия миграционных установок от возраста аспирантов. Характерно, что установки на профессиональную миграцию с перспективой переезда за границу на постоянное место жительства в большей степени свойственны аспирантам младше 30-ти лет ($p\leq,02$). Желание попробовать поработать за рубежом по контракту, не эмигрируя из России, часто фиксируют как аспиранты возрастных

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

когорт до 30 лет, так и аспиранты когорты от 31 до 40 лет. При этом учащиеся аспирантуры старшей возрастной когорты (старше 40 лет) существенно реже указывают на желание поработать временно за рубежом ($p \leq 0,005$). Они сориентированы на продолжение профессиональной деятельности в России: чаще более молодые аспиранты отмечают нежелание работать за рубежом ($p \leq 0,05$) и не видят перспектив для профессиональной самореализации за границей ($p \leq 0,003$). Эти результаты могут быть обусловлены как наличием у аспирантов старше 40 лет вполне сформированной профессиональной карьеры в России, так и неготовностью ломать сложившийся уклад жизни (свой, а также значимых других: детей, супругов). Здесь стоит также отметить, что те, кто пользуется преимуществами от миграции более длительный период времени, имеют больше выгод от миграции, чем те, кто владеет ими только несколько лет (например, до выхода на пенсию) [3]. В этой связи больше преимуществ от мобильности получают именно молодые исследователи на ранней стадии карьеры.

Дополнительно остановимся на рассмотрении влияния состава семьи аспиранта на наличие у него желания работать за рубежом. Так, аспиранты, имеющие детей, существенно реже аспирантов без детей отмечают, что хотели бы найти работу за границей и эмигрировать из России (соответственно: 7,9% и 15,6%, $p = 0,009$). При этом они значительно чаще указывают на нежелание работать за границей (35,5% и 25,5%, $p = 0,02$) и отсутствие перспектив для профессиональной самореализации за рубежом (соответственно: 9,0% и 3,6%, $p = 0,02$). Таким образом, наличие детей в семье аспиранта выступает фактором, снижающим интерес аспиранта к попыткам реализовать себя в профессии за границей, поскольку при указанных обстоятельствах работа за рубежом предполагает либо расставание с семьей на длительный срок, либо совместный переезд за границу (ломающий устоявшийся жизненный уклад всей семьи).

Влияние социально-стратификационных факторов. Анализ влияния уровня дохода в семье аспиранта на наличие у него желания работать за рубежом значимых различий не выявил.

Специальный интерес представляет рассмотрение влияния уровня образования родителей аспиранта на наличие у него готовности к работе за рубежом. Распределение ответов аспирантов из семей с разным уровнем образования родителей приведено на рис. 2.

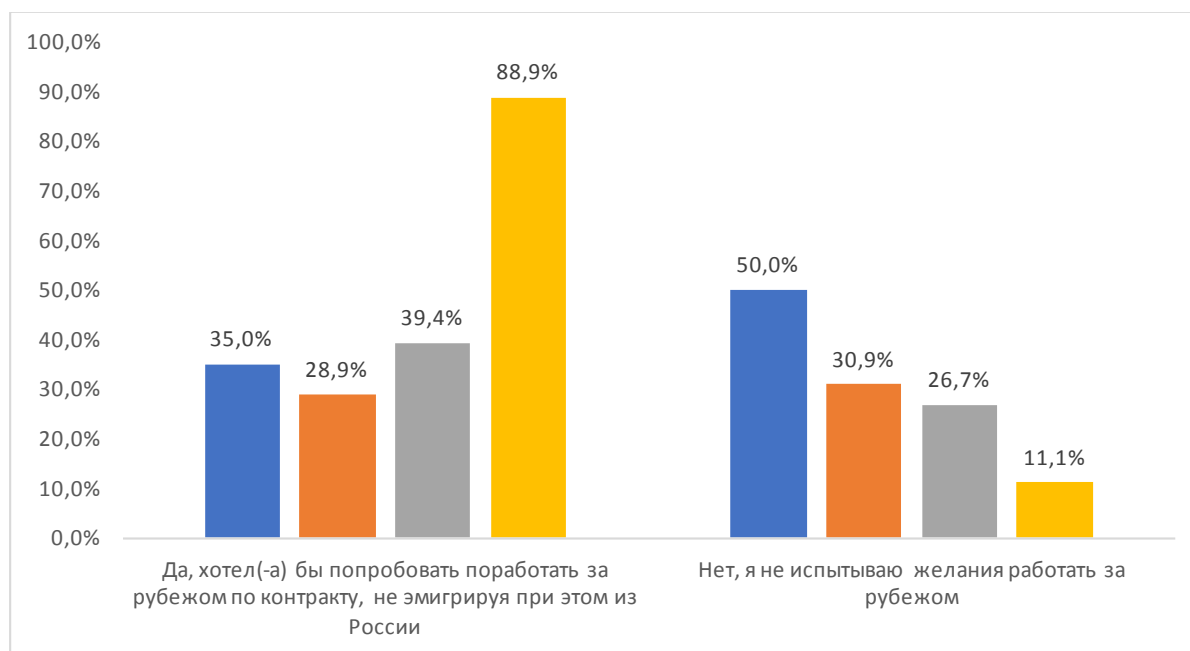


Рис. 2. Распределение ответов аспирантов из семей с разным уровнем образования родителей на вопрос об их желании работать за рубежом (%): «■– оба со средним образованием»; «■– оба со средним специальным образованием»; «■– оба с высшим образованием»; «■– оба кандидаты/доктора наук»

По данным исследования аспиранты, чьи родители имеют ученую степень, более остальных аспирантов сориентированы на работу за рубежом по контракту ($p \leq 0,007$). Характерно, что среди них крайне редко встречаются те, кто бы отметил желание иметь постоянную работу за рубежом и эмигрировать из России. С нашей точки зрения, данный результат показывает, что выходцы из семей, где родители имеют ученые степени, рассматривают работу за рубежом скорее как важный опыт, повышающий их уровень знаний и ценность как специалиста на рынке труда в России, чем как доступный канал эмиграции. Отметим, что хотя мы и говорим в данном случае о временной миграции, часто именно образовательная и трудовая миграция становятся каналами выезда на постоянное место жительства за рубеж [21].

Сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников. Сравнение ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос об их желании работать за рубежом выявило существенные различия в их позициях (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнение ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос об их желании работать за рубежом (%)

Варианты ответов	Аспиранты N=659	Молодые ученые N=779	Уровень значимости различий (p)
Да, хотел(-а) бы найти	11,1%	6,9%	,007

постоянную работу за рубежом и эмигрировать из России			
Да, хотел(-а) бы попробовать поработать за рубежом по контракту, не эмигрируя при этом из России	36,9%	30,3%	,005
Нет, я не испытываю желания работать за рубежом	31,0%	39,3%	,001
Я не вижу перспектив для профессиональной самореализации за рубежом	6,4%	15,5%	,0001
Я не задумывался(-лась) о такой возможности	14,7%	8,0%	,0001

Как видно из представленных в табл. 2 данных, среди аспирантов существенно более распространены установки, связанные с трудовой миграцией. Также среди них и больше тех, кто утверждает, что никогда не задумывался о работе за границей. При этом научные сотрудники чаще отмечают отсутствие перспектив для их профессиональной самореализации и отсутствие желания работать за рубежом. Иными словами, если многие научные сотрудники уже приняли решение о работе в российских научных организациях и строят свою профессиональную траекторию в сложившихся условиях, то аспиранты еще находятся в процессе своего профессионального самоопределения. Окончание аспирантуры является для них своеобразной «точкой бифуркации», когда будет сделан выбор в пользу той или иной индивидуальной профессиональной траектории, а также в пользу работы в своей стране или за рубежом.

2. **Переезд за границу на постоянное место жительства.** Помимо изучения установок аспирантов, связанных с трудовой миграцией за рубеж, важно рассмотреть их отношение к выезду за рубеж на постоянное место жительства. С целью изучения установок аспирантов на постоянную миграцию за рубеж им был задан вопрос: «Хотели бы Вы покинуть Россию и уехать за границу на постоянное место жительства?». В качестве ответа респонденты могли выбрать один из предложенных вариантов, фиксирующих желание переехать жить в одну из стран бывшего СССР, одну из стран Евросоюза, в США, одну из стран БРИКС или отсутствие желания переезжать. Распределение ответов аспирантов на этот вопрос приведено в табл. 3.

Таблица 3

Распределение ответов аспирантов на вопрос об их желании переехать за границу на постоянное место жительства (%)

Варианты ответов	Общее N=641	Мужчины N=171	Женщины N=470	Уровень значимости различий (p)
Да, в одну из стран, ранее входивших в состав СССР	1,2%	2,3%	0,9%	

Да, в одну из стран Евросоюза	12,9%	19,3%	10,6%	,004
Да, в США	4,5%	6,4%	0,8%	
Да, в одну из стран блока БРИКС (Китай, Индия, Бразилия, ЮАР)	2,0%	2,9%	0,7%	
Нет	58,2%	48,5%	61,7%	,003
Не задумывался(-лась) об этом	21,1%	20,5%	21,3%	

Из данных, приведенных в табл. 3, видно, что в целом сориентированы на переезд за границу на постоянное место жительства 20,7% аспирантов (или каждый пятый), 58,2% опрошенных не хотели бы покидать Россию и 21,1% – не задумывались о миграции. Иными словами, каждый пятый современный аспирант имеет сформировавшиеся миграционные установки. При этом ответы фиксируют выраженную ориентацию аспирантов на страны Запада (страны Западной Европы и США). Страны Евросоюза назвали привлекательными для переезда 12,9% опрошенных, США – 4,5%. В странах БРИКС предпочли бы жить 2,0% опрошенных, и лишь 1,2% аспирантов хотели бы жить в странах, ранее входивших в состав СССР.

Характерно, что желание эмигрировать на постоянное место жительства за рубеж как в страны Запада, так и в страны бывшего СССР или страны блока БРИКС аспиранты отмечают существенно реже, чем желание поработать за границей ($p \leq 0,04$). Соответственно, нежелание переезжать за границу на постоянное место жительства они отмечают существенно чаще, чем нежелание работать за рубежом (58,2% – нет желания эмигрировать, 22,9% – нет желания работать за границей, $p = 0,0001$). Таким образом, отношение аспирантов к временной трудовой и безвозвратной миграции принципиально отличается. Если первая форма представляется как мероприятие, требующее меньшей степени ответственности, то вторая – международная миграция на постоянное место жительства – является менее привлекательной, поскольку связана с разрывом ряда важных социальных отношений и переменами, затрагивающими все сферы жизни. При этом возможность вернуться на Родину в случае, если ожидаемые выгоды от миграции на постоянное место жительства за границу не оправдали ожиданий, воспринимается как значительный неуспех, затрудняя принятие решения о переезде.

Влияние социально-демографических факторов. Обратимся к рассмотрению влияния гендерного фактора на миграционные установки аспирантов (см. табл. 3). Так, на желание переехать на постоянное место жительства в страны Евросоюза мужчины указывают существенно чаще женщин: это вариант ответа выбирает каждый пятый среди мужчин и каждая десятая среди женщин ($p = 0,004$). При этом женщины чаще отмечали нежелание менять место проживания ($p = 0,003$). Эта тенденция повторяет аналогичную, зафиксированную при анализе готовности аспирантов к работе за рубежом: мужчины

склонны демонстрировать большую готовность к миграции как в силу более выраженной склонности к принятию решений, сопряженных с определенными рисками, так и в силу того, что женщины в целом стали активными субъектами миграционного процесса не так давно.

Особый интерес также представляет анализ влияния фактора возраста на особенности миграционных установок аспирантов. Ответы аспирантов разных возрастных когорт на вопрос о желании переехать на постоянное место жительства за рубеж приведены на рис. 3.

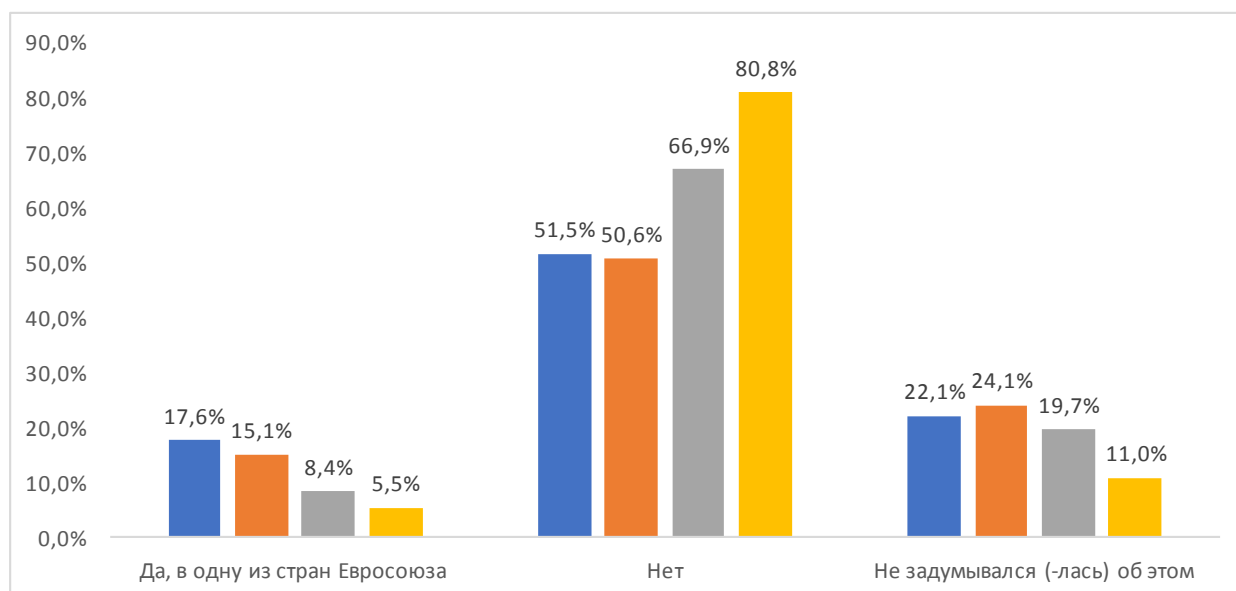


Рис. 3. Распределение ответов аспирантов разных возрастных когорт на вопрос о желании переехать на постоянное место жительства за рубеж (%): ■ – до 25 лет»; ■ – от 26 до 30 лет»; ■ – от 31 до 40 лет»; ■ – старше 40 лет»

Приведенные на рис. 3 данные показывают, что с возрастом снижается доля аспирантов, желающих переехать за границу на постоянное место жительства. И здесь возраст 30 лет является «переломным». Так, аспиранты младше 30 лет существенно чаще отмечают желание переехать жить в страны Евросоюза ($p \leq 0,04$), в то время как аспиранты старше 30 лет склонны чаще отмечать нежелание жить за границей ($p \leq 0,006$).

При этом стоит отметить, что аспиранты возрастной когорты старше 40 лет реже аспирантов возрастных когорт «до 25-ти лет» и «от 26-ти до 30-ти лет» указывают на то, что не задумывались о переезде ($p \leq 0,05$). Результаты свидетельствуют о том, что старшее поколение аспирантов имеет четко выраженную позицию: они не хотят жить за границей (этот вариант ответа указывали 80,8% аспирантов старше 40). Подобный результат может быть обусловлен влиянием ряда факторов: сформировавшейся профессиональной карьерой, сложившимся жизненным укладом, снижением адаптационных ресурсов (а также, возможно, недостаточным знанием иностранного языка).

Отдельно стоит остановиться на анализе влияния наличия и состава семьи у аспиранта на наличие у него миграционных намерений. Материалы опроса показывают, что аспиранты, состоящие в браке, существенно чаще отмечают нежелание переезжать куда-либо из своей

страны (соответственно: 63,9% и 53,2%, $p=,006$). Схожие результаты получены при анализе ответов аспирантов с детьми: они также чаще аспирантов без детей указывают на нежелание менять страну проживания (соответственно: 61,8% и 43,9%, $p=,0002$) и реже – на желание переехать на постоянное место жительства в страны Евросоюза (соответственно: 10,7% и 19,8%, $p=,006$). Таким образом, брак и наличие детей являются факторами, удерживающими аспирантов в стране проживания.

Влияние социально-стратификационных факторов. Обратимся к рассмотрению влияния уровня дохода аспирантов на их миграционные установки. Материалы проведенного исследования показывают, что высокообеспеченные аспиранты в меньшей степени сориентированы на переезд на постоянное место жительства за границу, чем низко- и среднеобеспеченные аспиранты (низкообеспеченные – 14,8%, среднеобеспеченные – 14,0%, высокообеспеченные – 6,5%, $p\leq,04$), и существенно чаще низкообеспеченных аспирантов указывают на нежелание переезжать жить за рубеж (соответственно: 66,4% и 53,3%, $p=,04$). Можно предположить, что этот результат связан с тем, что жизнь высокообеспеченных аспирантов здесь, в России, вполне благополучна и не требует радикальных перемен. В то же время для менее обеспеченных аспирантов переезд за границу представляется возможной стратегией решения ряда проблем, возможностью повысить свой уровень жизни и материального благосостояния.

Влияние уровня образования семьи на миграционные установки аспирантов также требует особого рассмотрения. Полученные данные показывают, что каждый пятый аспирант, чьи родители имеют ученые степени, сориентирован на миграцию в США. В то же время аспиранты из семей, где родители имеют уровень образования от среднего до высшего, существенно реже выбирают этот вариант ответа (соответственно: родители со средним образованием – 0,4%, родители со средним специальным – 2,1%, родители с высшим образованием – 5,6%, родители имеют ученую степень – 22,2%, $p\leq,04$). И тут отметим, что этот результат в сочетании с результатом, приведенным выше (88,9% аспирантов, чьи родители имеют ученую степень, хотели бы работать за рубежом по контракту), показывает, что особенно высока вероятность «выбывания» из страны специалистов, наиболее ориентированных в социальной специфике научной деятельности.

Сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников. Проведенное сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос об эмиграции показало, что аспиранты в большей степени, чем молодые ученые, сориентированы на эмиграцию в одну из стран Евросоюза (соответственно: 12,9% и 9,1%, $p=,02$). Среди них существенно меньшее число выразило нежелание переезжать за границу (соответственно: 58,2% и 77,1%, $p=,0001$). В то же время аспиранты чаще научных сотрудников отмечали, что они о переезде за границу на постоянное место жительства не задумывались (соответственно: 21,1% и 9,9%, $p=,0001$). Таким образом, полученные результаты показывают, что в целом среди аспирантов больше тех, кто имеет установки на постоянную миграцию за рубеж (преимущественно в страны Западной Европы), чем среди научных сотрудников.

Обсуждение результатов

Перечислим наиболее важные содержательные моменты:

1. По данным проведенного исследования половина аспирантов сориентирована на работу за границей. При этом каждый пятый аспирант имеет сформировавшиеся установки на миграцию за рубеж на постоянное место жительства. Наиболее привлекательными для временной или постоянной миграции являются страны Западной Европы, реже – США.

2. Более подробный анализ материалов исследования выявил связь социально-демографических факторов с установками аспирантов на временную и постоянную миграцию за рубеж. Резюмируя результаты, стоит отметить, что в целом миграционные установки шире распространены среди мужчин, чем среди женщин, что обусловлено исторически более поздним вхождением женщин в миграционный процесс и подтверждает тезис о большей миграционной активности среди мужчин [4]. При этом с возрастом число респондентов, желающих работать за рубежом или переехать за границу на постоянное место жительства, снижается. Эти данные совпадают с общей тенденцией, фиксируемой исследователями: молодые ученые составляют категорию наиболее мобильных, поскольку получают больше преимуществ от миграции на ранней стадии профессиональной карьеры [2; 3; 9]. Наличие детей в семье аспирантов выступает фактором, сдерживающим аспирантов в планировании как временной трудовой миграции, так и миграции на постоянное место жительства за рубеж.

3. Анализ влияния социально-демографических факторов показал, что уровень дохода аспиранта и уровень образования его родителей в существенной степени определяют его миграционные установки. Высокообеспеченные аспиранты реже отмечают желание переехать за рубеж на постоянное место жительства. Таким образом, в рамках рассмотрения влияния уровня дохода наиболее мобильной группой аспирантов являются те, для кого переезд за границу выступает в качестве возможного социального лифта, позволяющего повысить свой материальный статус и улучшить условия жизни. Высокий образовательный статус родителей аспирантов определяет повышение интереса к профессиональной деятельности за границей, а также к возможности переезда за рубеж на постоянное место жительства. При этом важно отметить, что аспиранты, чьи родители имеют ученую степень, более других групп сориентированы как на временную трудовую миграцию, так и на постоянную миграцию за рубеж. Этот результат характеризует высокую потенциальную миграционную активность тех специалистов, кто наиболее сориентирован в социальной специфике научной деятельности и способах построения научной карьеры. Отметим, что поиск возможностей и перспектив для карьерного роста в сфере науки за рубежом (как способа разрешения противоречия между уровнем развития личности, ее потребностями и возможностями для их удовлетворения) является одной из наиболее распространенных причин «утечки мозгов» из России [10].

4. Сравнение миграционных планов аспирантов и научных сотрудников показало, что миграционные установки, как связанные с временной трудовой миграцией, так и эмиграцией, существенно шире распространены среди аспирантов, чем среди научных сотрудников. С нашей точки зрения, этот результат связан с незавершенным профессиональным самоопределением аспирантов (многие из которых поступили в аспирантуру сразу после окончания вузов). Для некоторых из них обучение в аспирантуре выступает в качестве периода своего рода «психосоциального моратория», позволяющего отсрочить принятие окончательного решения относительно собственного профессионального будущего.

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

Выводы

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что миграционные установки аспирантов определяются влиянием ряда социально-демографических факторов, таких как пол, возраст, состав семьи. При этом принадлежность к старшим возрастным группам и наличие детей в семье аспиранта выступают в качестве факторов, «сдерживающих» аспирантов в планировании миграции.

Помимо этого, значимое влияние на особенности миграционных установок оказывают социально-стратификационные факторы. Выявлена большая потенциальная эмиграционная мобильность тех групп аспирантов, для которых переезд за границу связан с возможностью повысить свое материальное положение. Показана выраженная ориентация аспирантов, чьи родители имеют ученые степени, на эмиграцию за рубеж.

Сопоставление мнений аспирантов и научных сотрудников выявило различия в установках как на временную миграцию, так и на эмиграцию. При этом потенциальная миграционная мобильность среди аспирантов выше, чем среди научных сотрудников, уже определивших свою профессиональную траекторию.

Последние несколько лет проблема интеллектуальной миграции из России крайне актуальна. По данным исследований, около 40% эмигрантов из России в развитых европейских странах имеют высшее образование, еще треть едет получать образование в магистратуре или аспирантуре [15]. Рост интеллектуальной миграции является серьезной проблемой для стран-доноров. Это обуславливает необходимость изучения широкого круга вопросов, связанных с миграцией потенциальной интеллектуальной элиты.

В статье мы рассмотрели миграционные установки аспирантов как важную составляющую подготовительной стадии миграционного процесса, их потенциальную миграционную активность. При этом стоит отметить, что подобный ракурс рассмотрения миграционного процесса характерен преимущественно для социологических исследований. В то же время сама проблема миграции многоаспектна. Миграционные настроения потенциальной научной элиты связаны с такими психологическими вопросами, как ценностные ориентации аспирантов, их эмоциональное отношение к собственному будущему, наличие у них тех или иных социальных страхов. Эти вопросы, опираясь на данные проведенного исследования, мы планируем рассмотреть в дальнейших наших публикациях.

Литература

1. *Аллахвердян А.Г., Аллахвердян В.А.* Эмиграционные намерения ученых и студентов — психологов // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 101–109.
2. *Антощук И.А., Леденева В.Ю.* Из России в Великобританию: о механизмах миграции молодых ученых в области компьютерных наук [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2019. № 2. С. 108–118. DOI:10.31857/S013216250004015-9.
3. *Ащеулова Н.А., Душина С.А.* Мобильная наука в глобальном мире / под ред. В.М. Ломовицкой. СПб.: Нестор-История, 2014. 224 с.
4. *Барсукова М.Е.* Женщины и миграция: причины, проблемы последствия [Электронный ресурс] // Женщина в российском обществе. 2012. № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17863599> (дата обращения: 10.09.2020).

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

5. *Бедный Б.И., Миронос А.А.* Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. 219 с.

6. *Дежина И.Г., Киселева В.В.* Поощрение мобильности научных кадров как мера кадровой политики // Научные труды ИЭПП. М.: ИЭПП, 2008. С. 126–142.

7. *Долматова С.А.* «Утечка умов» и «устойчивое развитие» в России в условиях глобализации // Экономическая политика. 2013. № 5. С. 187–196.

8. *Зайончковская Ж.А.* Трудовая эмиграция российских ученых // Проблемы Прогнозирования. 2004. № 4. С. 98–108.

9. *Ионцев В.А., Рязанцев С.В., Ионцева С.В.* Новые тенденции и формы эмиграции из России [Электронный ресурс] // Экономика региона. 2016. № 2. С. 499–509. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii-i-formy-emigratsii-iz-rossii> (дата обращения: 02.10.2020).

10. *Карнович Ю.В.* Международное перемещение интеллектуальных ресурсов [Электронный ресурс] // Территория науки. 2019. № 2. С. 18–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41801920> (дата обращения: 01.10.2020).

11. *Китова Г.А., Кузнецова Т.Е., Кузнецов Б.В.* Мобильность научных кадров в России: масштаб, структура, последствия // Проблемы прогнозирования. 1995. Вып. 4. С. 41–56.

12. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 03.09.2020).

13. *Кузнецова С.А.* Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2013 № 4. С. 34–45. URL: https://psyjournals.ru/social_psy/2013/n4/65403.shtml (дата обращения: 09.09.2020).

14. *Лазар М.Г.* Социальная мобильность ученых и студентов, ее формы и актуальные проблемы // Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета. 2014. № 33. С. 168–176.

15. *Мкртчян Н.В., Флоринская Ю.Ф.* Квалифицированная миграция в России: баланс потерь и приобретений [Электронный ресурс] // Экономическое развитие России. 2018. № 2. С. 60–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvalifitsirovannaya-migratsiya-v-rossii-balans-poter-i-priobreneni> (дата обращения: 02.10.2020).

16. *Осипов Г.В., Савинков В.И.* Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. М.: ЦСП, 2014. 152 с.

17. *Плутова М.И.* Интеллектуальная миграция как основной фактор снижения научно-образовательного потенциала страны // Управленец. 2010. № 9-10. С. 14–19.

18. Портрет современного российского аспиранта / *Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А.* // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.

19. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития РФ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/e59d0198a6b86d35269590004bc1bb4d18c9fa29/ (дата обращения: 05.09.2020).

20. *Рыбаковский Л.Л.* Миграция населения (вопросы теории). М.: ИСПИ, 2003. 239 с.

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

21. Рязанцев С.В., Лукьянец А.С. Эмиграция молодежи из России: формы, тенденции и последствия // Вестник ТГУПБП. 2016. № 1. С. 59–72.

22. Рязанцев С.В., Письменная Е.Е. Эмиграция ученых из России: «циркуляция» или «утечка» умов [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2013. № 4. С. 24–34. URL: https://www.isras.ru/socis_2013_04.html (дата обращения: 09.09.2020).

23. Собкин В.С., Андреева А.И., Рзаева Ф.Р. Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Издательство Московского университета, 2018. 248 с.

24. Собкин В.С., Андреева А.И., Рзаева Ф.Р. Исследователь в сфере образования: барьеры в реализации научной деятельности // Национальный психологический журнал. 2018. № 2(30). С. 135–145. DOI:10.11621/npj.2018.0214

25. Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Библиографический указатель работ, посвященных проблемам современной аспирантуры. М.: Издательство Московского университета, 2019. 56 с.

26. Шереги Ф.Э., Стриханов М.Н. Наука в России: социологический анализ. М.: ЦСП, 2006. 456 с.

27. Lee E.S. A Theory of Migration // Demography. 1966. No. 3. P. 47–57.

28. Noorden R. Global mobility: Science on the move [Электронный ресурс] // Nature. 2012. Vol. 490. № 7420. P. 326–329. URL: <https://www.nature.com/news/global-mobility-science-on-the-move-1.11602> (дата обращения: 09.09.2020).

29. Novotný J., Feřtřová M., Jungwiertová L. Postgraduate migration behaviour of international university students supported from the Czech Development Cooperation scholarships [Электронный ресурс] // Popul Space Place. 2020. № 2361. URL: <https://doi.org/10.1002/psp.2361> (дата обращения: 01.10.2020).

30. Subbotin A., Samin A. Brain drain and brain gain in Russia: analyzing international mobility of researchers by discipline using Scopus bibliometric data 1996-2020 // MPIDR Working Papers. 2020. 19 p. DOI:10.4054/MPIDR-WP-2020-025.

References

1. Allakhverdyan A.G., Allakhverdyan V.A. Emigratsionnye namereniya uchenykh i studentov — psikhologov [Emigration intentions of scientists and psychology students]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 2003, no. 3, pp. 101–109. (In Russ.)

2. Antoshchuk I.A., Ledeneva V.Yu. Iz Rossii v Velikobritaniyu: o mekhanizmax migratsii molodykh uchenykh v oblasti komp'yuternykh nauk [From Russia to the UK: mechanisms of migration of young scientists in the field of computer science]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological researches*, 2019, no. 2, pp. 108–118. DOI:10.31857/S013216250004015-9. (In Russ.).

3. Ashcheulova N.A., Dushina S.A. Mobil'naya nauka v global'nom mire [Mobile science in the global world]. In Lomovitskaya V.M. (ed.). Saint Petersburg: Publ. Nestor-Istoriya, 2014. 224 p.

4. Barsukova M.E. Zhenshchiny i migratsiya: prichiny, problemy posledstviya [Women and migration: causes, problems and consequences] // *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve = Women in Russian society*, 2012, no. 2. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17863599> (Accessed: 10.09.2020). (In Russ.).

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of "brain drain"
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

5. Bednyi B.I., Mironos A.A. Podgotovka nauchnykh kadrov v vysshei shkole. Sostoyanie i tendentsii razvitiya aspirantury [Training of scientific personnel in higher education. State and trends of postgraduate studies]. Monografiya. Nizhny Novgorod: Publ. NNGU, 2008. 219 p.

6. Dezhina I.G., Kiseleva V.V. Pooshchrenie mobil'nosti nauchnykh kadrov kak mera kadrovoi politiki [Encouraging the mobility of scientific personnel as a measure of personnel policy]. *Nauchnye trudy IEPP = Scientific works of the Institute of Economics of the transition period*. Moscow: Publ. Institute of Economics of the transition period, 2008, pp. 126–142. (In Russ.)

7. Dolmatova S.A. «Utechka umov» i «ustoichivoe razvitiye» v Rossii v usloviyakh globalizatsii ["brain Drain" and "sustainable development" in Russia in the context of globalization]. *Ekonomicheskaya politika = Economic policy*, 2013, no. 5, pp. 187–196. (In Russ.)

8. Kachanov Yu.L., Shmatko N.A. Struktura mobil'nosti nauchnykh kadrov vysshei kvalifikatsii: model' i rezul'taty issledovaniya [Structure of mobility of scientific personnel of higher qualification: model and results of research]. Moscow: Publ. Universitetskaya kniga, 2011. 256 p.

9. Iontsev V.A., Ryazantsev S.V., Iontseva S.V. Novye tendentsii i formy emigratsii iz Rossii [New trends and forms of emigration from Russia]. *Ekonomika regiona = Regional economy*, 2016, no. 2, pp. 499–509. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii-i-formy-emigratsii-iz-rossii> (Accessed: 01.10.2020). (In Russ., abstr. in Engl.)

10. Karpovich Yu.V. Mezhdunarodnoe peremeshchenie intellektual'nykh resursov [International movement of intellectual resources]. *Territoriya nauki = Territory of science*, 2019, no. 2, pp. 18–26. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41801920> (Accessed: 01.10.2020). (In Russ.)

11. Kitova G.A., Kuznetsova T.E., Kuznetsov B.V. Mobil'nost' nauchnykh kadrov v Rossii: masshtab, struktura, posledstviya [Mobility of scientific personnel in Russia: scale, structure, consequences]. *Problemy prognozirovaniya = Problems of forecasting*, 1995. Vol. 4, p. 41–56. (In Russ.)

12. Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda [The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020]. *Pravitel'stvo RF (Ed.)* URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (Accessed: 03.09.2020).

13. Kuznetsova S.A. Migratsionnye ustanovki kak predmet sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniy [Migration attitudes as the subject of social psychological research]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2013. Vol. 4, no. 4, pp. 34–46. Available at: https://psyjournals.ru/social_psy/2013/n4/65403.shtml (Accessed: 09.09.2020). (In Russ., abstr. in Engl.)

14. Lazar M.G. Sotsial'naya mobil'nost' uchenykh i studentov, ee formy i aktual'nye problemy [Social mobility of scientists and students, its forms and actual problems]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo gidrometeorologicheskogo universiteta = Scientific notes of the Russian state hydrometeorological University*, no. 33, pp. 168–176. (In Russ.)

15. Mkrtchyan N.V., Florinskaya Yu.F. Kvalifitsirovannaya migratsiya v Rossii: balans poter' i priobretenii [Skilled migration in Russia: balance of losses and gains]. *Ekonomicheskoe razvitiye Rossii = Russian economic development*, 2018, no. 2, pp. 60–63. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvalifitsirovannaya-migratsiya-v-rossii-balans-poter-i-priobreteniy> (Accessed: 02.10.2020). (In Russ.)

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

16. Osipov G.V., Savinkov V.I. Dinamika aspirantury i perspektivy do 2030 goda: Statisticheskii i sotsiologicheskii analiz [Dynamics of postgraduate studies and prospects up to 2030: Statistical and sociological analysis]. Moscow: Publ. TsSP, 2014. 152 p.

17. Plutova M.I. Intellektual'naya migratsiya kak osnovnoi faktor snizheniya nauchno-obrazovatel'nogo potentsiala strany [Intellectual migration as the main factor in reducing the scientific and educational potential of the country]. *Upravlenets = Manager*, 2010, no. 9-10, pp. 14–19. (In Russ.)

18. Portret sovremennogo rossiiskogo aspiranta [Portrait of a modern Russian graduate student]. Bekova S.K., Gruzdev I.A., Dzhafarova Z.I., Maloshonok N.G., Terent'ev E.A. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya. Moscow: Publ. NIU VShE, 2017. 60 p.

19. Prognoz dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda [Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030]. Ministerstvo ekonomicheskogo razvitiya RF (ed.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/e59d0198a6b86d35269590004bc1bb4d18c9fa29/ (Accessed: 05.09.2020)

20. Rybakovskii L.L. Migratsiya naseleniya (voprosy teorii) [Migration of the population (questions of theory)]. Moscow: Publ. ISPI, 2003. 239 p.

21. Ryazantsev S.V., Luk'yanets A.S. Emigratsiya molodezhi iz Rossii: formy, tendentsii i posledstviya [Emigration of youth from Russia: forms, trends and consequences]. *Vestnik TGUPBP = Bulletin of TSULBP*, 2016, no. 1, pp. 59–72. (In Russ.)

22. Ryazantsev S.V., Pis'mennaya E.E. Emigratsiya uchenykh ikh Rossii: «tsirkulyatsiya» ili «utechka» umov [Emigration of scientists from Russia: "circulation" or "drain" of minds]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological researches*, 2013, no. 4, pp. 24–34. Available at: https://www.isras.ru/socis_2013_04.html (Accessed 09.09.2020). (In Russ.)

23. Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzaeva F.R. Issledovatel' v sfere obrazovaniya: eskizy k sotsial'no-psikhologicheskomu portretu [Researcher in the field of education: sketches for a socio-psychological portrait]. Moscow: Publ. MGU, 2018. 248 p.

24. Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzaeva F.R. Issledovatel' v sfere obrazovaniya: bar'ery v realizatsii nauchnoi deyatel'nosti [Researcher in the field of education: barriers in the implementation of scientific activities]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National psychological journal*, 2018, no. 2(30), pp. 135–145. DOI:10.11621/npj.2018.0214. (In Russ.)

25. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Bibliograficheskii ukazatel' rabot, posvyashchennykh problemam sovremennoi aspirantury [Bibliographic index of works devoted to the problems of modern postgraduate studies]. Moscow: Publ. MGU, 2019. 56 p.

26. Sheregi F.E., Strikhanov M.N. Nauka v Rossii: sotsiologicheskii analiz [Science in Russia: sociological analysis]. Moscow: Publ. TsSP, 2006. 456 p.

27. Lee E.S. A Theory of Migration. *Demography*, 1966, no. 3, pp. 47–57.

28. Noorden R. Global mobility: Science on the move. *Nature*, 2012. Vol. 490, no. 7420, pp. 326–329. Available at: <https://www.nature.com/news/global-mobility-science-on-the-move-1.11602> (Accessed: 09.09.2020).

29. Novotný J., Feřtřová M., Jungwiertová L. Postgraduate migration behaviour of international university students supported from the Czech Development Cooperation scholarships. *Popul Space Place*, 2020, no. 2361. Available at: <https://doi.org/10.1002/psp.2361> (Accessed: 01.10.2020).

Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.
Миграционные установки аспирантов: к вопросу об
«утечке мозгов»
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 61–79.

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Migration attitudes of postgraduate students: on the issue
of “brain drain”
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 61–79.

30. Subbotin A., Samin A. Brain drain and brain gain in Russia: analyzing international mobility of researchers by discipline using Scopus bibliometric data 1996-2020. *MPIDR Working Papers*, 2020. 19 p. DOI:10.4054/MPIDR-WP-2020-025

Информация об авторах

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик, руководитель Информационно-аналитического центра, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Смылова Мария Михайловна, аналитик, Информационно-аналитический центр, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: smyslovamaria@yandex.ru

Коломиец Юрий Олегович, ведущий аналитик, Информационно-аналитический центр, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1372-7519>, e-mail: uokolomiets@gmail.com

Information about the authors

Vladimir S. Sobkin, Doctor of Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education (RAE), Head of the Information and analytical center, Russian academy of education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Maria M. Smyslova, analyst of the Information and analytical center, Russian academy of education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: smyslovamaria@yandex.ru

Yurij O. Kolomiets, leading analyst of the Information and analytical center, Russian academy of education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1372-7519>, e-mail: uokolomiets@gmail.com

Получена 09.09.2020
Принята в печать 15.10.2020

Received 09.09.2020
Accepted 15.10.2020

Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов – будущих психологов

Шалагинова К.С.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
(ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Декина Е.В.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
(ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmrpedagogika@yandex.ru

В статье приведены результаты анкетирования студентов – будущих педагогов-психологов, позволившие определить основные достоинства и недостатки вынужденного перехода в режим дистанционного образования в условиях пандемии, представлены выводы о возможностях и перспективах применения данного вида обучения в профессиональном образовании. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов очной и заочной форм обучения факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого в количестве 289 человек. В качестве основных преимуществ дистанта обучающие рассматривают доступность учебных материалов и информации в индивидуальной траектории прохождения дисциплин в любое время, удобство при организации самостоятельной работы, возможность планировать собственное время. Основные трудности, обозначенные студентами, связаны с высокой загруженностью, недостаточным количеством времени, отведенным на взаимодействие с преподавателями, отсутствием технических возможностей для реализации процесса дистанционного обучения в домашних условиях. В целом студенты положительно оценили использование дистанционного образования и высказались о целесообразности применения смешанной формы – дистанционного и очного обучения, важности психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса в решении проблем, возникающих в процессе дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционные технологии, качество онлайн-обучения, профессиональное образование, педагог-психолог.

Для цитаты: Шалагинова К.С., Декина Е.В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов – будущих психологов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 80–94. DOI:10.17759/psyedu.20201200305

Psychological and Pedagogical Aspects of Distance Education in a Pandemic: Based on the Materials of a Survey of Students - Future Psychologists

Kseniya S. Shalaginova

Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Elena V. Dekina

Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

The article presents the results of a questionnaire survey of students – future educational psychologists, which made it possible to determine the main advantages and disadvantages of the forced transition to distance education in a pandemic, and present conclusions about the possibilities and prospects of using this type of education in vocational education. The study involved 1-4 year students of full-time and part-time forms of study of the Faculty of Psychology of Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy in the amount of 289 people. The main advantages of the distance learning student are the availability of educational materials and information in the individual trajectory of passing the disciplines at any time, convenience in organizing independent work, the ability to plan their own time. The main difficulties identified by students are associated with high workload, insufficient time allotted for interaction with teachers, lack of technical capabilities for implementing the distance learning process at home. In general, students positively assessed the use of distance education and spoke about the advisability of using a mixed form – distance and full-time education, the importance of psychological and pedagogical support for the subjects of the educational process in solving problems arising in the process of distance learning.

Keywords: distance technologies, quality of online education, professional education, educational psychologist.

For citation: Shalaginova K.S., Dekina E.V. Psychological and pedagogical aspects of distance education in a pandemic: based on the materials of a survey of students – future psychologists. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 80–94. DOI:10.17759/pse.2020250305 (In Russ.).

Введение

По результатам исследований, проведенных Мировым банком, COVID-19 признан источником серьезных изменений системы образования во всех современных государствах. Система высшего образования России не стала исключением. Последствия пандемии, необходимость поиска новых технологий и подходов к организации и проведению занятий в сложившихся условиях явились мощным катализатором онлайн-образования, перехода к дистанционным формам, что не только расширило его географию, но и потребовало

современных и эффективных технологий, более широкого использования форм дистанционного образования.

Согласно статье 16 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [20]. Дистанционное обучение базируется на использовании традиционных и информационных технологий и их технических средств, которые применяются для самостоятельного изучения учебного материала, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [2].

Дистанционное обучение, проходящее в режиме онлайн, приобрело государственную поддержку [15]. Вузы, будучи вместе со школами и колледжами основными элементами образовательной системы государства, получили мощный стимул к поиску новых технологий организации обучения в формате онлайн. Как отмечают в Большом аналитическом докладе специалисты, среди которых ректоры ВШЭ, РАНХиГС, СПбГУ и др., российская система высшего образования «стресс-тест» выдержала, а университеты в целом достойно прошли испытание сезоном «удаленки», дистанционные технологии прошли проверку на прочность, подтвердили право на широкое применение в высшей школе [11]. В условиях пандемии преподаватели вузов перешли к использованию дистанционных технологий при проведении лекций, семинарских и практических занятий, а впоследствии – приема зачетов, экзаменов и итоговой аттестации. Следует отметить, что наравне с трудностями и достаточным количеством проблем отмечены и позитивные моменты, обусловленные не только и не столько хорошим владением техникой современной молодежью, сколько ростом мотивации, активности и инициативности россиян, стремлением развиваться, работать в новых форматах.

Попытки оценки эффективности обучения с использованием дистанционных технологий, обоснования и наполнения содержанием наиболее приемлемых, адекватных способов организации дистанционного обучения неоднократно предпринимались отечественными исследователями (А.А. Елизаров, И.Г. Захарова, Е.С. Полат, М.И. Потеев, И.В. Роберт и др.).

В качестве основных достоинств в настоящее время рассматриваются следующие: дистанционное обучение выполняет полиаспектные функции (привлечение внимания, повышение интереса и мотивации к учебно-профессиональной деятельности, развитие образной и ассоциативной памяти и мышления, самостоятельного поиска информации и ее критического осмысления, формирование умений самостоятельной работы, культуры представления результатов и др.), что позволяет обучающимся самостоятельно планировать учебный процесс, распоряжаться собственным временем, выбирать наиболее оптимальные режимы обучения, экономить время на передвижениях, облегчает доступ к информации, делает возможность получения знаний более доступным [14], решает проблемы работающих студентов [18].

Между тем, несмотря на наличие явных достоинств, дистанционное обучение не лишено недостатков, в качестве которых С.В. Панюкова, В.С. Сергеева выделяют, в первую очередь, зависимость от наличия технических средств, обязательное владение данными средствами, недостаточный уровень компьютерной грамотности слушателей и т.п. [13]. Стоит отметить, что в данном исследовании речь идет о возможности организационного и методического обеспечения дистанционного обучения студентов с инвалидностью. При работе с нормой количество трудностей не уменьшается, добавляется недостаточная разработанность систем

администрирования учебного процесса, невозможность использования некоторых педагогических приемов для усвоения материала и др. Решения требуют и вопросы, касающиеся поиска способов и возможностей заполнения возникающего коммуникативного вакуума, восполнения дефицита общения со сверстниками, возможности поиска альтернативы непосредственному межличностному общению в условиях вынужденного перехода на дистант [16].

И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков, проведя социально-психологический анализ влияния технологий на человека, на его социальный опыт, пришли к выводу, что проникновение социальных медиа в повседневную жизнь индивида приводит к трансформации и упрощению процесса коммуникации, преобразованию властных отношений и норм, сопряженных с этим процессом, что вызывает особое опасение, на наш взгляд, применительно к процессу обучения, выстраиванию отношений в диаде «преподаватель-студент», «учитель-ученик» [3].

В крайне затруднительном положении, как отмечает Ю.В. Зарецкий, в условиях перехода работы в цифровом формате оказались и педагоги, что потребовало поиска новых технологий поддержки, а в ряде случаев – оказания психологической помощи [6]. Ученый с помощью конкретных примеров иллюстрирует значение поддержки субъектной позиции ученика в учебной деятельности и ее решающей роли в условиях дистанционного обучения как для преодоления учебных трудностей, так и для общего развития ученика [7].

Кроме того, активная цифровизация современной жизненной среды и связанная с этим трансформация условий для социализации подрастающего поколения ставят перед педагогами новые задачи, нацеленные на повышение рискологической компетентности школьников в пользовании интернетом [12].

А.А. Адаскина, Н.А. Мелюхина, проведя исследование, посвященное влиянию режима обучения на субъективные показатели работоспособности, наравне с обоснованием наиболее приемлемого для обучающихся способа организации учебного процесса делают еще один важный вывод о том, что у участников образовательного процесса должна быть возможность выбора, который в идеале подкрепляется и базируется на научных данных [1].

Я.Г. Мартюшова, Н.М. Лыкова в работе по анализу перспектив организации рефлексивно-оценочной деятельности студентов университетов средствами электронного учебника доказали, что заложенные в электронный учебник возможности формирования рейтинга, реализации эффективного контроля знаний студентов наиболее эффективны в случае сочетания очной и дистанционной форм обучения [10].

Результаты проведенного нами исследования во многом подтверждают выводы, озвученные выше. Между тем для нас они представляют ценность, в первую очередь, с позиции возможности рефлексивного анализа, определения психолого-педагогических аспектов для выстраивания дальнейшей организации учебного процесса с использованием дистанционного формата.

Кроме того, как отмечают в своих исследованиях С.Н. Ениколопов и О.Ю. Казьмин, специфика реакции на распространение коронавируса и всего, что с ним связано, получившая название «инфодемии», обнажает остроту психологических проблем и необходимость их решения [5]. Отмечен рост тревоги, имеющей в ситуации пандемии неоднородный характер: в ее структуре доминирует тревога по поводу заражения и негативных последствий [19].

Результаты исследования и их обсуждение

В анкетировании по изучению психолого-педагогических аспектов применения дистанционного образования приняли участие студенты 1-4 курсов очной и заочной форм

обучения факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого в количестве 289 человек.

На вопрос анкеты «Как Вы адаптировались к новым условиям обучения с использованием дистанционных технологий – оценить по пятибалльной шкале (1 – совсем не адаптировался, 5 – адаптировался успешно)» ответы респондентов распределились следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос «Оцените по пятибалльной шкале, как Вы адаптировались к новым условиям обучения с использованием дистанционных технологий?»

Большая часть опрошенных (40%) отметили у себя 4 уровень. Студенты данной категории достаточно легко адаптировались к условиям обучения с использованием дистанционных технологий, однако при ответе на последующие вопросы наравне с достоинствами дистанта выделили трудности и существенные недостатки, о которых речь пойдет ниже. Порядка 29% отметили у себя пятый уровень, свидетельствующий о полной, успешной адаптации.

Обращает на себя внимание наличие в выборке студентов, которые совсем не смогли адаптироваться к новым технологиям. 10% опрошенных отметили существенные сложности и недостатки подобного обучения, трудности различного характера, связанные с отсутствием возможности очного посещения лекционных и практических занятий.

В качестве наиболее приемлемых инструментов дистанционных образовательных технологий и электронного обучения (возможен выбор нескольких вариантов ответа) студенты рассматривают следующие технологии (табл. 1).

Таблица 1

Процентное распределение наиболее приемлемых для студентов инструментов дистанционных образовательных технологий и электронного обучения

Наиболее приемлемые для студентов инструменты дистанционных образовательных технологий и электронного обучения	Процентное распределение вариантов ответов студентов
Система управления обучением Moodle	36%
Zoom-сессии с преподавателями	25%
Электронные библиотечные системы ТГПУ им. Л.Н. Толстого	11%
Онлайн-лекции, размещенные в YouTube (или на других видеохостингах)	11%
Skype-сессии с преподавателями	10%
Образовательные платформы других вузов	6%
Сессии с преподавателями на платформе Google Meet	1%
Другое (электронная почта, Whatsapp, социальная сеть «ВКонтакте»)	10%

Из табл. 1 видно, что предпочтение студентов отдано системе управления обучением Moodle, которая уже достаточно давно развивается в вузе и зарекомендовала себя как доступная и эффективная образовательная технология. Преподавателями разработаны и наполнены разнообразным содержанием большая часть преподаваемых дисциплин, выложен лекционный материал, сопровождаемый видеопрезентациями, структура практических занятий, предложена система заданий для самостоятельной работы, примерные варианты тестовых заданий и т.п. Предпочтение данной технологии отдали порядка 36% опрошенных.

Второй по популярности среди студентов отмечена система Zoom-сессии с преподавателями, получившая свое активное продвижение в период использования дистанционных технологий в условиях пандемии. Популярность Zoom как платформы для проведения интернет-занятий и конференций легко объясняется доступностью, простотой в использовании, достаточно широкими техническими возможностями. Кроме того, данная система достаточно экологична для преподавателей, дает широкие возможности представления лекционного и практического материала, позволяет вести диалог в условиях реального времени с включенной камерой, аудиосвязью, демонстрацией своего экрана (или отдельного окна, части экрана и т.п.), есть возможность контролировать подключение и отключение микрофонов слушателей, общаться в чате.

Примерно одинаковой популярностью у студентов пользуются электронные библиотечные системы ТГПУ им. Л.Н. Толстого, онлайн-лекции, размещенные в YouTube (или на других видеохостингах), и Skype-сессии с преподавателями соответственно 11%, 11% и 10%.

В качестве собственного варианта ответа студенты предложили возможность использования электронной почты, Whatsapp, социальных сетей – «ВКонтакте» и т.п.

На вопрос анкеты «Оцените по пятибалльной шкале своевременность информирования Вас об изменениях в процессе обучения в период существующей неблагоприятной эпидемиологической ситуации (1 – полностью не своевременно, 5 – своевременно и в полном объеме)» ответы распределились следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос «Оцените по пятибалльной шкале своевременность информирования Вас об изменениях в процессе обучения в период существующей неблагоприятной эпидемиологической ситуации».

Большая часть респондентов отметили, что организация обучения на факультете с использованием дистанционных технологий была достаточно эффективной, что позволило студентам своевременно и в полном объеме получать информацию об изменениях в процессе обучения в период существующей неблагоприятной эпидемиологической ситуации.

12% опрошенных в силу разных причин и обстоятельств несвоевременно получали необходимую информацию, уведомления, что, естественно, негативно отразилось на процессе обучения.

На вопрос анкеты «Оцените по пятибалльной шкале, удовлетворены ли Вы процессом обучения в дистанционном режиме в период существующей неблагоприятной эпидемиологической ситуации (1 – полностью не удовлетворен, 5 – полностью удовлетворен)» были получены следующие варианты ответов (рис. 3).



Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос «Оцените по пятибалльной шкале, удовлетворены ли Вы процессом обучения в дистанционном режиме в период существующей неблагоприятной эпидемиологической ситуации».

32% студентов, принявших участие в исследовании, отметили у себя третий уровень удовлетворенности, что говорит о «неопределенной» позиции, не позволяющей принять один из двух полярных вариантов ответов. Как уже отмечалось выше, речь идет именно о той категории студентов, которые наравне с достоинствами дистанционного обучения отмечали недостатки данной образовательной технологии, говоря о трудностях, с которыми им пришлось столкнуться.

Достаточно высокую степень удовлетворенности высказали 27% респондентов. 15% и 10% отметили полярные варианты – полностью удовлетворен и полностью не удовлетворен соответственно.

Ниже в табл. 2 приведено процентное распределение трудностей, с которыми студенты, участвующие в анкетировании, столкнулись в процессе дистанционного обучения (возможен выбор нескольких вариантов ответа).

Таблица 2

Процентное распределение основных категорий трудностей, с которыми столкнулись студенты в процессе дистанционного обучения

Основные категории трудностей, с которыми столкнулись студенты в процессе дистанционного обучения (возможен выбор	Процентное распределение
---	--------------------------

нескольких вариантов ответа)	вариантов ответов студентов
Сложность выполнения практических заданий	32%
Недостаточное количество времени на взаимодействие с преподавателями	22%
Недостаточное качество информирования об организации и изменениях в образовательном процессе	18%
Отсутствие собственных технических возможностей для реализации процесса дистанционного обучения на дому	17%
Собственное недостаточное владение компьютерными технологиями	6%
Недостаточное владение компьютерным и технологиями преподавателем	5%
Собственный вариант	10%

Несколько «неожиданным» оказалось для нас наличие в выборке 32% студентов, отметивших сложности, возникшие при выполнении практических заданий. Впоследствии в процессе беседы, качественного анализа отмеченных трудностей оказалось, что сложности возникли в условиях лимита времени, задания преподавателей многим студентам казались объемными, «несоизмеримыми со временем, отведенным на пару», некоторые преподаватели недостаточно четко объяснили систему требований, необходимость «каждому студенту выполнять все задания», кроме того, были отмечены технические, территориальные и другие трудности.

22% опрошенных «не хватало общения с преподавателем», в силу чего возникли трудности, отмеченные ими как «недостаточное количество времени на взаимодействие с преподавателями».

Трудности организационного характера выделены у 18% студентов, именно эта категория опрошенных сослалась на «недостаточное качество информирования об организации и изменениях в образовательном процессе». Достаточное количество респондентов отметили отсутствие как у себя, так и у преподавателей компетенций, предполагающих свободное владение техникой, умение работать в условиях дистанта, грамотно планировать и организовать учебный процесс в условиях дистанционного обучения.

При этом студенты, принявшие участие в мониторинге, достаточно высоко оценили работу преподавательского состава, качество предлагаемого материала, уровень проведения лекционных и практических занятий с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. 40% обучающихся дали работе преподавателей наивысшую оценку по пятибалльной шкале, 32% работу преподавательского состава в рамках дистанционного обучения в период существующей неблагоприятной эпидемиологической ситуации оценили на «хорошо», лишь порядка 6% – весьма негативно.

Рассуждая о перспективах и целесообразности использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в будущем, более 50% студентов сочли возможным использовать данную технологию, но в качестве вспомогательного инструмента обучения. Порядка 20% ушли от ответа. Примерно такое же количество опрошенных отрицательно относится к применению дистанционных технологий в будущем и около 13% согласились бы полностью перейти на дистант, используя его в качестве формы основного обучения.

Ниже мы привели выдержки из эссе студентов, в которых будущие педагоги-психологи рассуждали о дистанционном обучении, рефлексировали, делились собственным опытом, наблюдениями о достоинствах и недостатках описываемой технологии обучения:

«Я считаю, современное онлайн-образование будущего психолога имеет как достоинства, так и недостатки. Со стороны достоинств можно выделить комфортный режим дня, что очень удобно для работающих студентов, студентов, проживающих в области, не нужно тратить время на поездку в университет и обратно, нет ограничений в графике обучения, можно учиться в своем темпе и делать это в удобное для себя время. Но нет атмосферы студенчества, которая нужна для создания социального взаимодействия, отсутствие индивидуального подхода со стороны преподавателя в отношении личного общения и взаимодействия. По моему мнению, онлайн-образование по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” не может полностью заменить традиционное, так как работа психолога – это «живое» общение с клиентом, именно в обществе мы учимся общаться с людьми».

«Можно обучаться из любой точки мира, вся нужная информация находится всегда под рукой, но нет живого общения с преподавателем, я думаю, что это очень важный компонент обучения, так как преподаватель может поделиться своим опытом, дать рекомендации, ответить на возникающие вопросы, также при данном виде обучения необходима развитая сила воли, ответственность и постоянный самоконтроль, поддерживать нужный темп обучения без контроля со стороны удастся не всем. Даже самые современные тренажеры не заменят “живой” практики. Начинать дистанционное обучение, по моему мнению, надо не с бакалавриата, а с магистратуры, первую ступень высшего образования пройти традиционно, возможно сочетание двух методов, например, лекции проводить онлайн, а семинарские и практические занятия – очно».

«При дистанционном обучении студент строит для себя индивидуальный график обучения, практически весь материал осваивает самостоятельно, но не каждый студент на это способен, теоретически все хорошо, практически все откладываешь на “завтра” и в результате ничего не успеваешь. К положительным моментам относят наличие связи с преподавателем при онлайн-обучении разными способами: “online” и “offline”, но вопросы могут возникать и после изучения материала и их лучше уточнить очно на консультации. Конечно, можно проконсультироваться и по электронной почте, но не каждый студент может сформулировать свои запросы. Только дистанционная форма обучения не подходит для развития коммуникабельности, уверенности, навыков работы в команде, когда видишь каждого участника. Для будущего психолога в группе с однокурсниками можно отработать навыки консультирования, попробовать различные методики, сразу получить обратную связь. Человек, который проходит онлайн-обучение, всего этого лишен, а значит, не в полной мере готов к работе. У такого специалиста будет достаточный багаж теоретических знаний, а этого мало для того, чтобы начать работать самостоятельно. Выйдя на работу, такой психолог просто растеряется, ведь работать с клиентом лично и дистанционно – совсем разные аспекты. Поэтому возможно сочетание традиционного и онлайн-обучения, причем с перевесом в сторону традиционного. Можно дома еще раз посмотреть лекцию, дополнительный материал, занятие, которое пропустил, можно выполнять какие-то онлайн-задания индивидуально и в группе, а потом в вузе делиться полученными знаниями, отрабатывать навыки, обсуждать ошибки и т.д.»

«Качественное онлайн-обучение осуществляется с привлечением хороших специалистов, лекции которых послушать очень интересно, участники постоянно общаются между собой в чатах и мессенджерах, формируется профессиональное сообщество, общение в котором продолжается даже после окончания курса. Все это позволяет постоянно “быть в теме”,

обмениваться новостями, обучаться в любое время. Скорее всего, при наличии высокой мотивации у студента при данном обучении возможно достижение высоких результатов. Думаю, что данный вид образования можно активно использовать на курсах повышения квалификации, дополнительного образования, когда человек точно знает, зачем пришел учиться и что хочет, имеет опыт обучения».

«Огромный плюс дистанционного обучения – возможность обучаться в своем темпе. Учащимся не нужно беспокоиться о том, что они отстанут от своих однокурсников. Всегда можно вернуться к изучению более сложных вопросов, несколько раз посмотреть видеолекции, перечитать переписку с преподавателем, успешно проходить аттестации. К положительным моментам можно отнести возможности обучения в разных вузах, у разных преподавателей. Все это требует от студента ответственности, большого желания учиться самостоятельно, умения выстроить индивидуальную программу, хорошее знание компьютера. Сама я поддерживаю такой вид образования при возможности его хорошей организацией».

«Я бы хотела отметить гибкость дистанционного образования, возможность осваивать дисциплину в индивидуальном режиме. Мне кажется, что такой вид образования необходим при изучении теоретического материала, но его недостаточно для формирования профессиональных компетенций и практических навыков. При этом поддерживать нужный темп обучения без существенного контроля со стороны педагога удастся не всем. Когда у нас началось обучение в дистанционной форме, сначала было интересно, но через несколько занятий захотелось на занятие в вуз к преподавателю и студентам, хотя вроде бы тот же преподаватель и мои однокурсники. Через какое-то время некоторые студенты перестали работать систематически. Преподаватель постоянно давал обратную связь по заданиям, мы даже написали проект онлайн и отправили его на конкурс. Но мне больше нравится учиться традиционно».

Образовательный процесс подготовки студентов-психологов в современных условиях требует понимания непрерывности и связанности личностного и профессионального развития [9]. Переживание своего личностного опыта будущими психологами помогает осознанию изменений в себе, в своем внутреннем мире. Применение дистанционного образования в подготовке психолога возможно при повышении квалификации, обучении по программам переподготовки с применением дистанционных технологий, расширении знаний в отдельных областях психологии для профессионального саморазвития и т.д. Несмотря на то, что дистанционное обучение неплохо показало себя во время коронавирусной пандемии весной 2020 года, очень важно, чтобы между преподавателем и студентом было прямое общение.

Преподаватели видят в дистанционном образовании новые возможности («цифра повысит доступ к качественному образованию»). В настоящее время имеет место запрос на педагогов, профессионально работающих в смешанной (реально-виртуальной) образовательной среде, готовых к реализации профессиональной деятельности в современных условиях, занимающихся ее проектированием и изменением [8].

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости сочетания традиционного и дистанционного обучения, об актуальности подготовки выпускников, обладающих компетенциями, необходимыми в цифровую эпоху, о дальнейшем развитии цифровой образовательной среды в вузе, включении отдельных онлайн-курсов в учебный процесс [17], педагогическом проектировании современного процесса дистанционного обучения [4], развитии цифровых инструментов для организации интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов.

Заключение

Отличительная черта дистанционного обучения – опосредованное взаимодействие обучающегося и педагога.

Анализ психолого-педагогических аспектов дистанционного образования, в том числе на основе результатов эмпирических исследований студентов, показал:

- возможности и перспективы развития информационно-образовательной среды вуза при обучении студентов,
- важность использования смешанной формы – дистанционного и очного обучения,
- наличие индивидуализации образовательного процесса,
- необходимость учета запросов студентов и целей профессионального образования при использовании дистанционных технологий,
- обеспечение в позитивной мотивационно-эмоциональной среде взаимодействия преподавателей и студентов,
- возможность повышения мотивации студентов к обучению в условиях дистанционного образования,
- расширение возможностей при организации коммуникации, взаимодействия со студентом при изучении им дистанционного курса,
- организацию психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях дистанционного обучения, в том числе различных категорий (студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью),
- формирование психологической готовности преподавателей и студентов к расширению образовательных возможностей с использованием дистанционных технологий (мониторинг, психолого-педагогическая поддержка субъектов образовательного процесса и др.).

Литература

1. Адаскина А.А., Мелюхина Н.А. Влияние режима обучения на показатели работоспособности школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 24–37. DOI:10.17759/psyedu.2020120202
2. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс]. URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html (дата обращения: 06.08.2020).
3. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 101–115. DOI:10.17759/pse.2020250309
4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 194 с. С. 95–144.
5. Ениколопов С.Н., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 2020. URL: <https://www.psy.su/feed/8182/> (дата обращения: 7.05.2020).
6. Зарецкий Ю.В. Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 137–150. DOI:10.17759/cpp.2020280208
7. Зарецкий В.К., Судакова Л.В. Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай Мити // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 120–136. DOI:10.17759/cpp.2020280207
8. Исаев Е.И. Педагогическая психология. М.: Изд-во Юрайт, 2012. 347 с. С. 177.

Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по результатам анкетирования студентов-будущих психологов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 80–94.

Psychological and pedagogical aspects of distance education in a pandemic: based on the materials of a survey of students - future psychologists // Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 80–94.

9. Левкова Т.В. К вопросу о профессиональной подготовке будущих психологов // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 8 (62). С. 107–110. DOI:10.23670/IRJ.2017.62.023

10. Мартюшова Я.Г., Лыкова Н.М. Организация рефлексивно-оценочной деятельности студентов университетов средствами электронного учебника [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 125–134. DOI: 10.17759/psyedu.2018100211

11. Назаров А.В. Дистанционное образование: испытание на прочность // Высшее образование сегодня. 2020. № 8. С. 2–7. DOI:10.25586/RNU.НЕТ.20.08.P.02.

12. Панов В.И., Патраков Э.В. Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 16–29. DOI:10.17759/pse.2020250302

13. Панюкова С.В., Сергеева В.С. Организационное и методическое обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 72–83. DOI:10.17759/psyedu.2019110306

14. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 414 с.

15. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифроваяобразовательная-среда>

16. COVID-19: психологические эффекты эпидемии. Чем помочь медикам? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 190–196. DOI:10.17759/cpp.2020280211

17. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 36–50. DOI:10.17759/pse.2020250104

18. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204

19. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 70–89. DOI:10.17759/cpp.2020280204

20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 06.08.2020).

References

1. Adaskina A.A., Meluhina N.A. The Impact of the Training Mode on Students' Performance // Psychological-Educational Studies. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 24–37. DOI:10.17759/psyedu.2020120202. (In Russ.).

2. Andreev A.A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «distsionnoe obuchenie» [Elektronnyi resurs] [On the question of the definition of the concept of "distance learning"]. URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html (Accessed 06.08.2020). (In Russ.).

Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по результатам анкетирования студентов-будущих психологов
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 80–94.

Psychological and pedagogical aspects of distance education in a pandemic: based on the materials of a survey of students - future psychologists
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 80–94.

3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Online and Offline Behavior: Two Realities or One? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 101—115. DOI:10.17759/pse.2020250309 (In Russ.).
4. Weindorf-Sysoeva M.E. Metodika distantsionnogo obucheniya [Distance learning methodology]. Moscow: Publ. house Yurait, 2019. 194 p. P. 95–144. (In Russ.).
5. Enikolopov S.N., Kaz'mina O.Yu. Dinamika psikhologicheskikh reaktsii na nachal'nom etape pandemii COVID-19 [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya gazeta = Psychological Newspaper*, 2020. Available at: <https://www.psy.su/feed/8182/> (Accessed 7.05.2020). (In Russ.).
6. Zareskii Yu.V. Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 137—150. DOI:10.17759/cpp.2020280208 (In Russ.)
7. Zaretskii V.K., Sudakova L.V. Assistance in Overcoming Educational Difficulties Utilizing Reflective-Activity Approach in the Context of Distance Learning: The Case of Mitya. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 120—136. DOI:10.17759/cpp.2020280207 (In Russ.)
8. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Publ. house Yurait, 2012. 347 p. P. 177. (In Russ.).
9. Levkova T.V. K voprosu o professional'noi podgotovke budushchikh psikhologov [On the question of professional training of future psychologists]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International research journal*, 2017, no. 8 (62), pp. 107–110. DOI:10.23670/IRJ.2017.62.023. (In Russ.).
10. Martyushova Ya.G., Lykova N.M. Organization of Reflexive-evaluative Activity of University Students by Using the Learning Management System [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 125–134. DOI:10.17759/psyedu.2018100211. (In Russ.).
11. Nazarov A.V. Distantsionnoe obrazovanie: ispytanie na prochnost' [Distance education: a test of strength]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher education today*, 2020, no. 8, pp. 2–7. DOI:10.25586/RNU.HET.20.08.P.02 (In Russ.).
12. Panov V.I., Patrakov E.V. Representations of Teachers and Elder Schoolchildren about the Risks of Interacting with the Internet. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 16—29. DOI:10.17759/pse.2020250302 (In Russ.).
13. Panyukova S.V., Sergeeva V.S. Organizational and Methodological Support of Distance Learning for Students with Disabilities [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 72–83. DOI:10.17759/psyedu.2019110306. (In Russ.).
14. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V. Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya [Theory and Practice of Distance Learning]. Moscow: Publishing Center "Academy", 2004, pp. 212–220. (In Russ.).
15. Proekt «Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiiskoi Federatsii» [Project “Modern digital educational environment in the Russian Federation”] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда> (Accessed: 18.06.2018). (In Russ.).
16. COVID-19: Psychological Effects of the Pandemic. How to Help Healthcare Workers? *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 190—196. DOI:10.17759/cpp.2020280211. (In Russ.).

17. Sorokova M.G. E-Course as Blended Learning Digital Educational Resource in University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 36–50. DOI:10.17759/pse.2020250104. (In Russ.).

18. Sorokova M.G. Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204 (In Russ.).

19. Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. Psychological Contents of Anxiety and the Prevention in an Infodemic Situation: Protection against Coronavirus or the “Vicious Circle” of Anxiety? *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 70–89. DOI:10.17759/cpp.2020280204 (In Russ.).

20. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 N 273-FZ]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (Accessed: 06.08.2020). (In Russ.).

Информация об авторах

Шалагинова Ксения Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Декина Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Information about the authors

Kseniya S. Shalaginova, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Elena V. Dekina, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Получена 06.05.2020

Принята в печать 15.10.2020

Received 06.05.2020

Accepted 15.10.2020

Формирование учителями стратегий учения школьников

Чернышова Н.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail: ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования определены требования к результатам освоения общеобразовательной программы (то, чему учить) и предметные области (то, где могут формироваться данные образовательные результаты). Однако методы, способы обучения данным компетенциям не предложены. Несмотря на очевидную необходимость развития навыков саморегуляции учения, в т.ч. стратегий учения, в содержании образования по-прежнему отсутствуют элементы, которые их развивают. Целью данного исследования было выявление связи развития стратегий учения у школьников с применением учителями методов, направленных на формирование данных навыков. Выборку исследования составили 1807 обучающихся 10 московских школ из 8 и 10 классов, среди которых был проведен опрос, и 91 учитель, которые приняли участие в фокус-группах. Выдвигалась гипотеза, что внимание учителей к саморегуляции связано с развитием стратегий учения школьников. При обработке результатов были применены следующие методы: регрессионный и контент-анализ. Получены парадоксальные результаты: чем меньше внимания учителя уделяют развитию стратегий учения, тем более они развиваются у школьников. На основе анализа полученных результатов предложена модель формирования учителями стратегий учения школьников в современной образовательной среде.

Ключевые слова: стратегии учения, саморегуляция учения, мотивация, универсальные учебные действия, методы обучения, современная образовательная среда.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-313-90074.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Е.В. Чернобай и Департамент образования и науки города Москвы.

Для цитаты: Чернышова Н.А. Формирование учителями стратегий учения школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 95–109. DOI:10.17759/psyedu.2020120306

Formation by teachers of school students' learning strategies

Natalia A. Chernyshova

National Research University Higher School of Economics (NRU HSE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail: ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Federal state educational standards for general education define the requirements for the results of mastering a general educational program (what to teach) and subject areas (where these educational results can be formed). However, methods, learning and teaching technologies for these competencies are not proposed. Despite of the obvious need to develop the self-regulation skills of learning, there are still no elements in the educational content that develop them. The article proposes a new approach to the design of the learning process focused on increasing motivation and developing school students' learning strategies. The approach is based on a study conducted in 10 Moscow schools among students 8-10 grades and their teachers. The data was collected through a survey and focus groups. The purpose of this study was to identify the relation between the development of learning strategies and teachers' methods aimed at the formation of these learning skills. Paradoxical results were obtained: the less attention teachers pay to the teaching of learning strategies, the more they are developed among school students. Paradoxical results have been obtained: the less attention teachers pay to the development of learning strategies, the more they develop in school students. Based on the results analysis, a model for the formation of school students' strategies in modern educational environment.

Keywords: learning strategies, learning self-regulation, motivation, universal educational actions, teaching methods, modern educational environment.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-313-90074.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection the scientific supervisor Chernobaj E.V. and Moscow Department of Education and Science.

For citation: Chernyshova N.A. Activity Formation by teachers of school students' learning strategies. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 95–109. DOI:10.17759/psyedu.2020120306 (In Russ.).

Введение

Еще несколько лет назад такие слова, как целеполагание, тайм-менеджмент, самоэффективность, рефлексия, звучали только в бизнес-структурах, реже – в высших учебных заведениях, но в последние годы все это становится неотъемлемой частью уже школьных ступенек образования как фундамент, закладывающийся с самого детства.

Однако, несмотря на очевидную необходимость развития навыков саморегуляции учения,

в содержании образования по-прежнему отсутствуют элементы, которые развивают эти самые умения. Требования к результатам освоения основной образовательной программы, определенные в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО), включают формирование универсальных учебных действий (УУД), которые отнесены к блоку метапредметных результатов освоения основной образовательной программы и направлены в том числе на развитие индивидуальной учебной самостоятельности. А.Г. Асмолов [4] универсальные учебные действия определяет как способность субъекта учебной деятельности к самосовершенствованию и саморазвитию через приобретение социального опыта. Соответственно, основной задачей учителя становится развитие у обучающихся компетенции «умение учиться».

ФГОС ОО выделяют четыре вида УУД:

- личностные, определяющие систему ценностных ориентаций;
- регулятивные, включающие в себя целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и т.д.;
- познавательные, предполагающие развитие навыков работы с информацией: поиск, обработку, использование;
- коммуникативные, способствующие формированию навыков вербального и невербального общения в совместной деятельности.

Основой выделения базовых УУД послужили концепция структуры и динамики психологического возраста (Л.С. Выготский), теория периодизации психического развития ребенка (Д.Б. Эльконин), теория задач развития (Р. Хевигхерст) [1].

Таким образом, ФГОС ОО определены требования к результатам (то, чему учить) и предметные области (то, где могут формироваться данные УУД). Однако методы, способы обучения данным компетенциям так же, как и единые контрольно-измерительные материалы, не предложены. На сегодняшний день существует ряд работ, посвященных проектированию УУД, однако разработка формирующей методики и оценочного инструментария возложена на образовательные организации. Нормативные документы оставляют за учителем право выбора способов обучения, способствующих развитию данных навыков. В итоге учителя фактически сталкиваются с проблемой непонимания, как и с помощью чего обучать? И в данном случае эти вопросы необходимо развести, они не синонимичны. Первый – определяет методы обучения, второй – техники формирования УУД, т.е. что способствует развитию УУД и как этому обучить.

С точки зрения содержательного наполнения наибольший интерес для исследования представляют регулятивные УУД. На сегодняшний день разработан ряд рекомендаций, как правильно выстроить урок, чтобы охватить все стадии регулятивных учебных действий [1; 4; 5]. При этом у школьников отсутствует целостное представление об этих УУД. Проще говоря, обучающиеся не понимают, какую информацию, помимо учебного материала, до них пытается донести учитель, они обучаются чему-то, не зная, что это такое. В связи с этим становится очевидной необходимость определения для обучающихся учебного аппарата, операционализация учебных действий и их разъяснение на доступном для обучающихся языке в соответствии с их возрастными особенностями.

Методы исследования

В исследовании были применены следующие методы:

1. Психодиагностический:

- опросник мотивационных стратегий учения – Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), разработанный Pintrich P.R., Wolters C.A. и Baxter G.P.;
- авторский опросник «Стратегии учения», разработанный на основе анкет международных сравнительных исследований TIMSS и PISA для России и опросника MSLQ.

2. Качественные:

- глубинные полуструктурированные интервью;
- фокус-группы.

3. Статистические:

- факторный анализ;
- регрессионный анализ;
- контент-анализ.

Для более четкого понимания сложившейся в современной образовательной среде ситуации в декабре 2018 года было проведено исследование, посвященное изучению методов обучения, применяемых учителями, и степени развития мотивации и стратегий учения у московских школьников.

Выдвигались следующие гипотезы:

1. Чем больше внимания учитель уделяет обучению школьников стратегиям учения, тем шире становится круг применяемых обучающимися стратегий учения.
2. Выбор стратегий учения школьниками обусловлен наличием или отсутствием у них долгосрочной цели.

Предметом исследования выступали стратегии учения школьников как важнейшая составляющая саморегулируемого учения.

Стратегии учения рассматриваются как основной компонент саморегуляции учения и интерпретируются как совокупность используемых образовательных ресурсов и техник учения, объединенных долгосрочной целью и осознанно применяемых в процессе саморегуляции.

В исследовании приняли участие 1807 обучающихся 10 московских школ 8 и 10 классов. Все 10 школ были выбраны случайно и занимали позиции со 150 по 200 в рейтинге московских школ. Таким образом, можно говорить об относительно равных условиях их деятельности. В табл. 1 представлена описательная статистика по школам.

Таблица 1

Описательная статистика участников исследования

№ школы (усл.)	8 класс			10 класс			Всего
	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	
1	77	60	137	54	32	86	223
2	7	7	14	26	16	42	56

3	71	51	122	33	22	55	177
4	45	41	86	41	36	77	163
5	10	7	17	20	14	34	51
6	96	69	165	56	43	99	264
7	86	55	141	59	29	88	229
8	81	66	147	46	29	75	222
9	147	99	246	72	52	124	370
10	14	15	29	11	12	23	52
Общий итог	634	470	1104	418	285	703	1807

В то же время с учителями, ведущими занятия у данных параллелей, были проведены 13 фокус-групп. Состав каждой группы варьировался от 5 до 10 человек. Всего в исследовании принял участие 91 учитель. Группы были сформированы из классных руководителей и учителей-предметников, ведущих занятия в параллелях 8 и 10 классов, т.е. у опрашиваемых школьников. Длительность проведения каждой фокус-группы составляла от 25 до 50 минут в зависимости от открытости и предрасположенности респондентов. Интервью включало в себя 13 вопросов о методах, применяемых учителями и направленных на развитие у обучающихся универсальных учебных действий стратегий учения и мотивации. Важным условием такого формата интервью было – задействовать в дискуссии каждого участника группы.

По итогам интервью с учителями школы были разделены на 3 категории: уделяющие слабое, среднее и значительное внимание мотивации обучающихся и развитию у них стратегий учения. К первой группе были отнесены школы, учителя которых не имеют представление о том, что такое стратегии учения, и даже на интуитивном уровне не применяют методов обучения, способствующих их развитию. В последнюю группу вошли школы, где учителя имеют четкое понимание о стратегиях учения, мотивации и целенаправленно их развивают. Соответственно, часть школ также заняла среднюю позицию.

Для оценки стратегий учения школьников был использован опросник MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), разработанный американскими исследователями [21], а впоследствии переведенный и адаптированный для обучающихся с учетом особенностей российской школы. Апробация данного опросника была проведена на базе 10 школ Республики Марий Эл.

В статье [10] по итогам факторного анализа было выделено 5 групп переменных, в числе которых:

1. Блок «Мотивация»:

- ценностные стратегии (фактор 1, включающий цели и задачи, которые ставят перед собой обучающиеся);
- ожидания (фактор 2, определяющий желания и прогнозы обучающихся);
- аффективные стратегии (фактор 3, характеризующий умения справляться со стрессом на контрольных и экзаменах).

2. Блок «Стратегии учения»:

- когнитивные и метакогнитивные стратегии (фактор 4, который объясняет, как обучающиеся работают с учебным материалом);
- стратегии управления ресурсами (фактор 5, который показывает, как обучающиеся распределяют и контролируют свое время, как взаимодействуют с одноклассниками, учителями и самими собой).

Результаты исследования

Обработка данных исследования была проведена с применением статистического пакета Stata/MP 14.0. Для проверки гипотез был проведен регрессионный анализ с применением метода наименьших квадратов. Зависимыми переменными являлись стратегии учения. Все независимые переменные, включенные в регрессионные модели, были разбиты на дамми-переменные.

В табл. 2 представлены результаты регрессионного анализа. Для каждой переменной указаны коэффициенты регрессии, определяющие силу связи между зависимыми (стратегии учения) и независимыми переменными. «Звездочками» обозначены вероятности (соответственно *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$), т.е. уровень значимости коэффициента при перенесении полученных результатов на генеральную совокупность. К каждому коэффициенту дополнительно в скобках указаны стандартные ошибки (дисперсия остатков), позволяющие оценить точность коэффициентов. Константа выполняет функцию выравнивания в уравнении регрессии и определяет точку пересечения прямой регрессии с осью ординат. Коэффициент детерминации (R^2) показывает долю дисперсии зависимых переменных (стратегий учения), объясняемую рассматриваемой моделью.

Таким образом, регрессионный анализ подтвердил гипотезу о том, что выбор стратегий учения школьниками связан с наличием или отсутствием у них долгосрочной цели. Так, ценностные стратегии и ожидания у обучающихся, имеющих долгосрочные цели, выше на уровне значимости 99% ($p = 0,000$) на 49% стандартного отклонения, чем у школьников, не имеющих представлений о своем будущем. Положительная связь долгосрочного целеполагания на уровне значимости 99% ($p = 0,000$) прослеживается и с когнитивными, и метакогнитивными стратегиями, которые на 40% стандартного отклонения сильнее развиты у таких обучающихся.

Обратный результат дает акцентирование внимания учителями на развитии когнитивных и метакогнитивных стратегий, т.е. чем меньше внимания учителя уделяют развитию когнитивных и метакогнитивных стратегий у школьников, тем сильнее они развиты. На уровне значимости 95% ($p = 0,036$) на 12% стандартного отклонения данные навыки развиваются лучше у обучающихся, которые самостоятельно уделяют им внимание, без контроля учителей. При этом в школах, не стремящихся развивать мотивацию и стратегии учения, обучающиеся меньше подвержены стрессу на контрольных и проверочных работах (на 27% стандартного отклонения на уровне значимости 99% ($p = 0,002$)).

Чтение электронных книг лучше развивает ценностные ориентиры (на 11% стандартного отклонения на уровне значимости 90% ($p = 0,057$)).

При этом гендерные характеристики не связаны с развитием мотивации и стратегий учения, но девочки гораздо чаще подвержены стрессу в экзаменационных условиях (на 47%

стандартного отклонения на уровне значимости 99% ($p=0,000$)).

В преддверии выпускных экзаменов и предстоящего поступления в высшие учебные заведения обучающиеся 10 классов больше переживают на контрольных работах, нежели 8-классники (на 15% стандартного отклонения на уровне значимости 95% ($p=0,032$)). К предвыпускному классу у обучающихся также сильнее развиваются ценностные стратегии и ожидания (на 12% стандартного отклонения на уровне значимости 95% ($p=0,022$)). Данные результаты ожидаемы, т.к. обуславливаются, с одной стороны, возрастными особенностями личности (к 10 классу деятельность обучающихся становится более осознанной), с другой – предстоящими передвижениями по социальному лифту (выпускные экзамены, окончание школы, поступление в высшие учебные заведения и др.).

Таблица 2

Связь развития стратегий учения с особенностями школьников и категориями школ

Переменные	Ценностные стратегии и ожидания	Когнитивные и метакогнитивные стратегии	Аффективные стратегии
Девочки VS Мальчики	0,02	0,05	0,47***
	(0,05)	(0,05)	(0,07)
10 класс VS 8 класс	0,12**	0,08	0,15**
	(0,05)	(0,05)	(0,07)
Электронные книги VS Бумажные	0,11*	0,07	-0,09
	(0,06)	(0,05)	(0,08)
Наличие долгосрочной цели VS Отсутствие	0,49***	0,40***	0,11
	(0,06)	(0,05)	(0,08)
Школы, уделяющие слабое внимание мотивации и развитию стратегий обучающихся VS среднее	0,06	0,12**	-0,27***
	(0,06)	(0,06)	(0,09)
Школы, уделяющие сильное внимание мотивации и развитию стратегий обучающихся VS среднее	0,03	0,04	0,11
	(0,06)	(0,06)	(0,08)
Константа	4,51***	3,94***	3,86***
	(0,08)	(0,08)	(0,12)
Наблюдения	1807	1807	1807
R^2	0,05	0,04	0,04
В скобках указаны стандартные ошибки			
Условные обозначения: *** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.1$			

Таким образом, была опровергнута гипотеза о том, что внимание учителей к развитию стратегий учения школьников должно давать положительный эффект. Для разработки рекомендаций учителям необходимо было более детально углубиться в их ответы в рамках фокус-групп.

Первый вопрос, который был задан всем учителям: что они понимают под

универсальными учебными действиями и к какой группе образовательных результатов их относят. При обработке данных интервью было выделено два основных блока ответов на данный вопрос:

1. Связь с информацией: универсальные учебные действия – это навыки работы с информацией.

2. Связь с развитием жизненных навыков: универсальные учебные действия – это набор навыков, применимых не только на всех предметах в школе, но и в повседневной жизни.

Однако были и кардинально отличающиеся ответы. Некоторые учителя интерпретировали универсальные учебные действия как:

1) попытку охватить в одном предмете все другие:

«Т.е. я, как историк, должна вспомнить о том, что надо порешать задачки по математике, плюс желательно это сделать на иностранном, на двух иностранных языках»;

2) рассчитанные на «среднего» обучающегося:

«Какие-то определенные навыки, знания, умения, которые могут достичь понимания все, т.е. не для особенных детей»;

3) общие действия педагогов в учебном процессе:

«Класс, здравствуйте! Класс, садитесь». К доске позвать, задать общие вопросы. Ну, как, задать вопросы, провести опрос. Что у нас там? Проверить тетради. Самые общие действия».

Однако вопрос о методах формирования УУД у обучающихся поставил многих учителей в тупик. При общем представлении о том, что такое УУД, понимание, как их развивать, у некоторых учителей отсутствовало:

«Метапредметные диагностики к этому относятся?»;

«Можно попроще? Потому что действительно это то, чем все занимаются на каждом уроке, и в проектной деятельности, и в индивидуальной, и с помощью различных форм заданий. Ну, действительно, так сложно сформулировать».

Другая часть интервьюируемых не видела смысла в развитии УУД:

«Не нужно формировать универсальные учебные действия “perse”, что называется, как таковые. Ты должен делать это в предмете. Когда ты учишь своему предмету, развиваются универсальные учебные действия. Формировать отдельно умение учиться или что-нибудь – это довольно бессмысленно»;

«Мой предмет – это не тренинг по развитию саморегуляции, целеполагания, тайм-менеджмента и т.д.»; «Родителям надо, чтобы их ребенок поступил. [...] Да и большинству детей тоже нужно, чтобы они поступили».

Но были и те, кто, по их мнению, четко понимал, какие методы развивают УУД:

«Работа с текстом, заполнение таблицы краткой информацией, умение кратко изложить содержание каждого абзаца, уметь вычленив информацию»;

«Поиск информации в интернете, умение построить, умение придумать алгоритм решения задачи»;

«Сейчас, как правило, мы уже не преподносим так информацию, говоря: сегодня тема урока у нас “Изучение Древнего Рима”. Мы пытаемся подвести, поставить проблемный

вопрос: «Что мы хотим с вами выяснить на сегодня?»»; «Работа в группах, в паре, работа по эталону на доске»;

«Частично поисковые, проблемные»;

«По заданному алгоритму, проектные, проектная деятельность»;

«Разработка плана действий, приход к результатам»;

«Устанавливать логические цепочки, причинно-следственные связи и практико-ориентированные».

Рассуждая о методах формирования универсальных учебных действий, почти все учителя касались лишь одной стороны – работы с учебным материалом, что действительно является одной из важнейших составляющих развития когнитивных стратегий учения: повторение, уточнение, организация. Сюда относится то, как обучающиеся работают на уроке и дома: переспрашивают ли учителя, если им что-то было не понятно на уроке, ищут ли дополнительную информацию в интернете, в учебниках, составляют ли схемы, таблицы, диаграммы для лучшего восприятия информации и т.д. Что касается развития стратегий учения, то спектр методов, применяемых учителями, оказался гораздо шире:

«Мы начинаем урок с целеполагания, с мотивации, которая работает на саморегуляцию»;

«Фактически конец каждого урока заканчивается рефлексией, [...] когда мы проверяем, что получилось/что не получилось»;

«Устанавливать причинно-следственные связи при изучении предмета. Т.е. это все-таки долгосрочное вкладывание результатов нашего труда, потому что научить мыслить, анализировать, думать – это же долгосрочно, результат на всю жизнь»;

«Поставить цель, спланировать свои действия, корректировать, если что-то не получается в этих действиях».

При этом многие учителя высказали свою заинтересованность в приобретении новых знаний о техниках и способах развития стратегий у обучающихся:

«Если бы кто-то пришел, поработал с детьми, научил их каким-то тренингам»;

«Необходимость в улучшении своих каких-то профессиональных навыков в любом случае всегда присутствует»;

«Конечно, если сравнить нас сейчас с молодежью, то мы все равно держимся сейчас на своих старых знаниях, молодежь дальше идет, а мы отстаем, но мы стараемся не отставать».

И неудивительно, что учителя чувствуют такую потребность, потому что, несмотря на такое разнообразие озвученных методов, многие интервьюируемые подчеркивали, что долгосрочное целеполагание и развитие иных стратегических навыков для сегодняшних обучающихся 8-10 классов не очень характерно:

«Для детей вообще, для их возраста, слово “стратегия” – это очень сложно»;

«Это слово долгосрочного периода. Они таким и периодами не мыслят»;

«Не у всех детей она [цель] есть, они не задумываются пока над ней»;

«Самое главное – умение добывать информацию, что у наших детей страдает. [...] Причем не просто информацию, а необходимую ему информацию, потому что это нужно все очистить»;

«Вычленение информации – то, что страдает жутко».

Вопреки мнению учителей большинство школьников (почти 60%) могли четко сформулировать, какими стратегиями они пользуются в процессе учебной деятельности (см. табл. 3). Проведенный контент-анализ показал, что основной упор обучающиеся делают все-таки на применение когнитивных стратегий (повторение, уточнение, организация). Важную роль для школьников также играют целеполагание (планирование, постановка цели, задач) и временные стратегии (график, перерывы). При этом совсем немногие школьники знакомы со стратегиями ожидания, а вот аффективные стратегии вообще остаются без внимания обучающихся.

Таблица 3

Стратегии, применяемые школьниками в процессе учебной деятельности

Стратегии	Количество обучающихся, использующих стратегию	Доля обучающихся, использующих стратегию
Ценностные стратегии		
Планирование	265	14,7%
Мотивация	11	0,6%
Стратегии ожидания		
Контроль	40	2,2%
Когнитивные и метакогнитивные стратегии		
Повторение	313	17,3%
Организация	159	8,8%
Уточнение, поиск информации	94	5,2%
Стратегии управления ресурсами		
Перерывы, смена деятельности	262	14,5%
Обращение за помощью	135	7,5%
График	73	4,0%
Совместное обучение	33	1,8%
Учебная среда	29	1,6%

Выводы

Стоит отметить, что большинство школьников в процессе выстраивания своей учебной деятельности ориентируется именно на те стратегии, развитию которых сами учителя уделяют особое внимание, – когнитивные. Таким образом, основная проблема заключается в том, что многие обучающиеся применяют стратегии на интуитивном уровне или исходя из личного опыта, в связи с чем в их действиях отсутствует комплексность и цикличность. А это именно те важнейшие составляющие, которые обеспечивают эффективность процесса саморегулируемого учения. Также важно подчеркнуть, что многие исследования указывают на необходимость развития стратегий учения и мотивации, подкрепляя такую потребность выявленной положительной связью данных навыков с образовательными результатами [14;

16; 18; 23].

В то же время выбор стратегий учения школьниками связан с наличием или отсутствием у них долгосрочной цели. При этом школы, уделяющие значительное внимание развитию стратегий учения, не способствуют их формированию у школьников в связи с отсутствием понимания комплексности процесса саморегуляции учения, что подтверждают результаты интервью с учителями.

Результаты исследования показали, что основная проблема образовательного процесса в современных школах заключается со стороны учителей в отсутствии комплексного подхода к обучению школьников стратегиям учения и применению методов, способствующих их формированию, а со стороны учащихся, соответственно, – в интуитивном применении стратегий, обусловленном незнанием. В связи с этим целесообразным представляется разработка для учителей методических рекомендаций для выстраивания учебного процесса, способствующего развитию саморегуляции учения и формированию стратегий учения школьников.

В перспективе планируется проведение эксперимента после серии лекций для учителей о саморегуляции, стратегиях учения, а также методах и техниках, способствующих их формированию. Предполагается, что ознакомление учителей с методикой формирования стратегий учения будет не только способствовать повышению эффективности процесса обучения, но и позволит обучающимся самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, а это именно тот важнейший навык, наличие которого от нас требуют современные условия жизнедеятельности. Как следствие, ожидается значимый прогресс в образовательных результатах обучающихся. Данное направление станет основополагающей составляющей будущего исследования.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. *Воронкова И.В., Уляшев К.Д.* Взаимосвязь предметных и метапредметных результатов в «профиле учебных результатов» первоклассников // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 44–52. DOI:10.17759/psyedu.2018100405.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. *Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования / Р.Н. Бунеев [и др.].* М.: Баласс, 2012. 48 с.
5. *Завьялова О.А.* Метапредметные виды деятельности в обучении: с чего начать учителю: монография. М.: Просвещение, 2012. 125 с.
6. *Зак А.З., Сорокова М.Г.* Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 11–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110202.
7. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 509 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.
9. *Цукерман Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения

учиться: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 1992. С. 342.

10. Чернышова Н.А. Обусловленность выбора школьниками стратегий учения культурным капиталом семьи // Стандарты и мониторинг в образовании. 2018. Том 6. № 6. С. 13–19. DOI:10.12737/article_5c065db0e6c8d8.07262085.
11. Чернышова Н.А. Стратегии саморегулируемого учения и формирование навыков учения на протяжении всей жизни в трудах американских ученых // Педагогика. 2019. № 1. С. 56–64.
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
13. Эрик Д.К. Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 30–46. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-30-46.
14. Ardura D., Galán A. The interplay of learning approaches and self-efficacy in secondary school students' academic achievement in science // International Journal of Science Education. 2019. Vol. 41. № 13. P. 1723–1743. DOI:10.1080/09500693.2019.1638981.
15. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw-Hill, 1966. 466 p.
16. Leong K.E. et al. Exploring the Relationship between Motivation and Science Achievement of Secondary Students // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2018. Vol. 26. № 4. P. 2243–2258.
17. McCarthy B. A tale of four learners: 4MAT's learning styles // Educational Leadership. 1997. Vol. 54. P. 46–51.
18. Muelas A., Navarro E. Learning strategies and academic achievement // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 165. № 6. P. 217–221. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.12.625.
19. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation. N.Y.: Basic Books, 1974. Vol. 13. P. 93.
20. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // Frontiers in psychology. 2017. Vol. 8. P. 1–28. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00422.
21. Pintrich P., Wolters C., Baxter G. Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning: Issues in the Measure of Meatacognition. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000. P. 43–97.
22. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // Contemporary educational psychology. 1994. Vol. 19. № 4. P. 460–475. DOI:10.1006/ceps.1994.1033.
23. Sun Z., Xie K., Anderman L.H. The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses // The Internet and Higher Education. 2018. Vol. 36. P. 41–53. DOI:10.1016/j.iheduc.2017.09.003.
24. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies // In Wittrock M.C. (eds.) Handbook of Research on Teaching. N.Y.: Macmillan, 1986. P. 315–327.
25. Weinstein C.E., Palmer D.R. User's manual for those administering the Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, FL: H and H Publishing, 2002. P. 4–13.
26. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into practice. 2002. Vol. 41. № 2. P. 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2.
27. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective / In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.) // Handbook of self-regulation. N.Y.: Academic Press, 2005. P. 13–35.
28. Zimmerman B.J., Martinez-Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies // American Educational Research Journal. 1986. № 23. P.

614–628. DOI:10.3102/00028312023004614.

References

1. Asmolov A.G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning activities in elementary school. From action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p. (In Russ.).
2. Voronkova I.V., Ulyashev K.D. Vzaimosvyaz' predmetnykh i metapredmetnykh rezultatov v «profile uchebnykh rezultatov» pervoklassnikov [Interconnection between Subject and Meta-Subject Results in the "Profile of Learning Outcomes" of First-Graders]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 4. pp. 44–52. DOI:10.17759/psyedu.2018100405. (In Russ.).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya: monografiya [Theory of Developmental Learning: monograph]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
4. R.N. Buneev [i dr.] Diagnostika metapredmetnykh i lichnostnykh rezultatov nachal'nogo obrazovaniya [Diagnostics of meta-subject and personal results of primary education]. In R.N. Buneev (eds.). Moscow: Balass, 2012. 48 p. (In Russ.).
5. Zav'yalova O.A. Metapredmetnye vidy deyatel'nosti v obuchenii: s chego nachat' uchitelyu: monografiya [Meta-subject activities in teaching: where to start for a teacher: monograph]. Moscow: Prosveshchenie, 2012. 125 p. (In Russ.).
6. Zak A.Z., Sorokova M.G. Diagnostika sformirovannosti metapredmetnykh kompetentsii u pyatiklassnikov [Diagnosing the Formation of Metasubject Competences among Fifth-graders]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 11–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110202. (In Russ.).
7. Leont'ev A.N. Lektsii po obshchei psikhologii: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov po spets. «Psikhologiya» [Lectures in General Psychology: Textbook for university students on special. "Psychology"]. In D.A. Leont'ev, E.E. Sokolova (eds.). Moscow: Smysl, 2000. 509 p. (In Russ.).
8. Rubinshtein S.L. Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii [Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic and psychology]. Moscow: Nauka, 1997. 463 p. (In Russ.).
9. Tsukerman G.A. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' kak osnova formirovaniya umeniya uchit'sya: Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni doktora psikhologicheskikh nauk [Joint educational activity as the basis for the formation of the ability to learn: The dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences]. Moscow, 1992, p. 342. (In Russ.).
10. Chernyshova N.A. Obuslovlennost' vybora shkol'nikami strategii ucheniya kul'turnym kapitalom sem'i [The conditionality of schoolchildren's choice of teaching strategies by the cultural capital of the family]. *Standarty i monitoring v obrazovanii = Standards and monitoring in education*, 2018. Vol. 6, no. 6, pp. 13–19. DOI:10.12737/article_5c065db0e6c8d8.07262085. (In Russ.).
11. Chernyshova N.A. Strategii samoreguliruemogo ucheniya i formirovanie navykov ucheniya na protyazhenii vsei zhizni v trudakh amerikanskikh uchenykh [Self-regulatory learning strategies and the formation of lifelong learning skills in the works of American scientists]. *Pedagogika = Pedagogika*, 2019, no. 1, pp. 56–64. (In Russ.).
12. El'konin D.B. Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika [The psychology of teaching a

younger student]. Moscow: Znanie, 1974. 64 p. (In Russ.).

13. Erik D.K. Proektirovanie uchebnogo protsessa: sozдание vysokoeffektivnykh obrazovatel'nykh sred dlya razvitiya navykov samoregulyatsii [Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2019. No. 4, pp. 30–46. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-30-46. (In Russ.).
14. Ardura D., Galán A. The interplay of learning approaches and self-efficacy in secondary school students' academic achievement in science. *International Journal of Science Education*, 2019. Vol. 41, no. 13, pp. 1723–1743. DOI:10.1080/09500693.2019.1638981.
15. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill, 1966. 466 p.
16. Leong K.E. et al. Exploring the Relationship between Motivation and Science Achievement of Secondary Students. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 2243–2258.
17. McCarthy B. A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 1997. Vol. 54, pp. 46–51.
18. Muelas A., Navarro E. Learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 165, no. 6, pp. 217–221. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.12.625.
19. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. *Coping and adaptation*. New York: Basic Books, 1974. Vol. 13, p. 93.
20. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 2017. Vol. 8, pp. 1–28. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00422.
21. Pintrich P., Wolters C., Baxter G. Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning: Issues in the Measure of Meatacognition. Lincoln, Nebraska: Buros Institute of Mental Measurements, 2000, pp. 43–97.
22. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 1994. Vol. 19, no. 4, pp. 460–475. DOI:10.1006/ceps.1994.1033.
23. Sun Z., Xie K., Anderman L.H. The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 2018. Vol. 36, pp. 41–53. DOI:10.1016/j.iheduc.2017.09.003.
24. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies. In Wittrock M.C. (eds.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, pp. 315–327.
25. Weinstein C.E., Palmer D.R. User's manual for those administering the Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, Florida: H and H Publishing, 2002, pp. 4–13.
26. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 2002. Vol. 41, no. 2, pp. 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2.
27. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, 2005, pp. 13–35.
28. Zimmerman B.J., Martinez-Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 1986, no. 23, pp. 614–628. DOI:10.3102/00028312023004614.

Информация об авторах

Чернышова Наталья Алексеевна, аспирант, аналитик, Институт образования, Национальный

Чернышова Н.А.
Формирование учителями стратегий учения
школьников
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 95–109.

Chernyshova N.A.
Formation by teachers of school students' learning
strategies
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 95–109.

исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г.
Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail:
ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Information about the authors

Natalia A. Chernyshova, PhD student, analyst, Institute of Education, National Research University
Higher School of Economics (NRU HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail: ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Получена 24.04.2020
Принята в печать 15.10.2020

Received 24.04.2020
Accepted 15.10.2020

Сравнительный анализ когнитивных характеристик и креативности младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью

Доний Е.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2180-7060>, e-mail: doniiekaterina@gmail.ru

Шумакова Н.Б.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Работа направлена на выявление специфических проявлений креативности и базовых когнитивных характеристик у младших подростков с художественной и интеллектуальной одаренностью. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью вопроса о когнитивных проявлениях разных видов одаренности в младшем подростковом возрасте, в котором часто решается вопрос о специализации обучения. Участниками исследования стали 54 интеллектуально одаренных подростка ($M=11,4$ лет) и 32 художественно одаренных сверстника ($M=11,2$ лет). В исследовании использовались методики: компьютеризированная батарея тестовых заданий для изучения базовых когнитивных характеристик («чувство числа», визуальная рабочая память и скорость переработки информации), «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена, методика «Образная и вербальная креативность», рисуночный тест Урбана, «Линия Горизонта». Полученные результаты подтверждают гипотезу о специфичности проявления креативности у младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью. Интеллектуально одаренные младшие подростки демонстрируют более высокие показатели дивергентной вербальной креативности по сравнению с их художественно одаренными сверстниками; а художественно одаренные младшие подростки превосходят своих интеллектуально одаренных сверстников по показателям рисуночной (образной) креативности и отличаются ее качественным своеобразием, обнаруживая высокую эмоциональную выразительность и творческий подход к реализации замысла. Статистически достоверных межгрупповых различий в базовых показателях когнитивного развития и общего интеллекта не обнаружено, хотя художественно одаренные подростки лучше своих интеллектуально одаренных сверстников сравнивают несимволически выраженные количества («чувство числа»), но уступают им по скорости переработки информации.

Ключевые слова: когнитивные характеристики, интеллектуальная одаренность,

Доний Е.И., Шумакова Н.Б.
Сравнительный анализ когнитивных характеристик и
креативности младших подростков с
интеллектуальной и художественной одаренностью
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 110–123.

Donii E.I., Shumakova N.B.
Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of
Young Adolescents with Artistic and Intellectual
Giftedness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 110–123.

креативность, младшие подростки, художественная одаренность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-313-90002-19.

Для цитаты: *Доний Е.И., Шумакова Н.Б.* Сравнительный анализ когнитивных характеристик и креативности младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 110–123. DOI:10.17759/psyedu.2020120307

Введение

Вопрос о когнитивных проявлениях и ранних предикторах разных видов одаренности по-прежнему актуален для разных специалистов в области психологии, образования и медицины. Изучению интеллекта и интеллектуальной одаренности уделялось и до сих пор уделяется много внимания со времен Ф. Гальтона, А. Бине, В. Штерна. И хотя до сих пор сосуществуют разные трактовки понятия «одаренность», современные исследователи из разных стран солидарны в понимании одаренности как системного, развивающегося качества психики, обуславливающего возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1; 15]. Применительно к детскому возрасту в зависимости от вида деятельности, в которой ребенок обнаруживает высокую мотивацию и успешность в ее выполнении и развитии, выделяют и разные виды одаренности: интеллектуальную, художественную, музыкальную и т.д. В современных исследованиях отмечается интерес к углубленному изучению базовых когнитивных характеристик, связанных с успешностью интеллектуальной деятельности, таких как чувство числа, рабочая память и скорость переработки информации [2; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 27]. В свою очередь, вопрос об интеллектуальной природе художественной одаренности изучен значительно меньше. Тем не менее, как показывают исследования, одаренность и успешность в области изобразительного искусства связана с общим интеллектом [3; 10; 26]. Преподаватели живописи признают значение интеллектуальной составляющей для успешного овладения профессией, например, таких способностей, как пространственное мышление, скорость переработки информации. Выявление потенциала художественной одаренности у детей и подростков является, пожалуй, более сложной задачей, чем обнаружение признаков одаренности, потому что художественная одаренность подразумевает наличие не только когнитивных предпосылок и ярко выраженной внутренней мотивации, но и таких особенностей, как эстетическое отношение к миру, авторская позиция и художественное воображение [6]. Эти показатели невозможно измерить с помощью «объективных» тестов, а оценить их способны только эксперты в области изобразительного искусства. Соответственно, для диагностики таких показателей необходимы авторские методики, как, например, «Линия горизонта» А.А. Мелик-Пашаева [6]. Изучение креативности и творческих способностей также представляется проблемным при диагностике потенциала художественной одаренности по причине различия в трактовках термина «креативность» – дивергентное мышление [22; 23], способность к созданию нового [19], умение мыслить вне рамок [21]. Учитывая разные аспекты креативности, методики не всегда оказываются надежными [1]. Кроме того, высокие

баллы, полученные за тесты креативности, не всегда означают наличие высокого творческого потенциала у испытуемых, и наоборот. На итоговый балл могут влиять мотивация, обходные пути при поиске ответа, желание быть замеченным и оригинальным, продиктованное низкой самооценкой, и многое другое [1; 20; 24].

Это обуславливает необходимость в комплексной оценке креативности, учитывающей не только когнитивные, но и мотивационно-личностные аспекты. Кроме того, учитывая, что креативность может по-разному проявляться в разных областях [19], важно обращать внимание на вербальную, наглядно-образную, музыкальную креативность и т.п. В ряде исследований уже зафиксированы особенности проявления разных видов креативности в аспекте возрастного и индивидуального развития. Так, отмечено повышение вербальной дивергентной креативности на протяжении подросткового возраста (10–14 лет) при снижении невербальной [16]. Преобладание вербальной креативности отмечено у интеллектуально одаренных младших школьников в сравнении со сверстниками, которые обучаются в условиях традиционной образовательной среды [17]. Есть данные, что наглядно-образная креативность преобладает у художественно одаренных детей 7-8 лет, в то время как вербальная – у интеллектуально одаренных детей того же возраста [25]. Тем не менее можно отметить дефицит исследований, посвященных изучению особенностей проявления креативности у подростков с разными видами одаренности. Особенно актуальным представляется выявление специфических характеристик когнитивного развития и креативности у младших подростков с художественной одаренностью. Это связано со значимостью младшего подросткового возраста с точки зрения выявления разных видов одаренности и определения наиболее эффективных траекторий ее развития. В этом возрасте многие дети и родители решают вопрос о выборе математического или гуманитарного класса (школы) для дальнейшего обучения. Набор в специализированные школы и классы часто начинается именно в младшем подростковом возрасте. Например, в Московскую центральную школу при Российской академии художеств (училище им. Сурикова) набор на бюджетную очную форму обучения проводится с 10 лет, в Детскую художественную школу им. И.Е. Репина – с 11 лет, а в Московскую государственную специализированную школу акварели С. Андрияки – с 11 до 13 лет. И это не случайно, так как эстетическое восприятие мира детьми со временем меняется: утрачивается его эмоциональность и образность, теряется интерес к облику предмета, свойственные маленьким детям 6-7 лет [4; 5; 6]. Уже в младшем школьном возрасте школьное образование, если оно не уделяет внимания развитию творчества в ребенке, оказывает отрицательное влияние на развитие эмоционально-образной направленности, характерной для маленьких детей. Детству и началу подросткового возраста присуща возможность развития во многих сферах деятельности, особенно в сфере искусства [24]. Если вовремя не заметить одаренность ребенка, то этот потенциал может быть утрачен, т.к. пройдет наиболее благоприятный возраст для его развития [15; 18; 20; 24], поэтому выявлению одаренности детей и подростков необходимо уделять особенное внимание.

В связи с этим цель нашего исследования заключалась в выявлении специфических проявлений креативности и базовых когнитивных характеристик у младших подростков с художественной и интеллектуальной одаренностью. В качестве базовых когнитивных характеристик мы взяли такие, как чувство числа, рабочая память и скорость переработки информации, что обусловлено их значимостью в процессах восприятия и мышления,

обучения и развития. Мы предполагали, что в младшем подростковом возрасте можно обнаружить особенности в проявлениях вербальной и наглядно-образной креативности, а также базовых показателях когнитивного развития, связанные с видом одаренности (интеллектуальная и художественная).

Для проверки данного предположения была поставлена исследовательская задача: провести сравнительный анализ креативности (вербальной и наглядно-образной) и базовых когнитивных характеристик у младших подростков с художественной и интеллектуальной одаренностью.

Метод и методики

В исследовании приняли участие 54 интеллектуально одаренных подростка (средний возраст $M=11,4$ лет, 21 мальчик и 33 девочки) и 32 художественно одаренных сверстника (средний возраст $M=11,2$ лет, 3 мальчика и 29 девочек). Группу интеллектуально одаренных детей составили учащиеся средней общеобразовательной школы, проявившие высокую познавательную мотивацию и обнаружившие высокий результат по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена (верхний квартиль, тестовый балл ≥ 47). В группу художественно одаренных подростков вошли учащиеся художественной школы г. Москвы, которые поступили туда по конкурсному отбору с помощью комплексного экзамена, в рамках которого эксперты отбирают наиболее талантливых учеников в области изобразительного искусства. Преобладающая численность девочек в группе художественно одаренных подростков отражает современную ситуацию соотношения полов в учебных заведениях художественной направленности.

Для изучения базовых когнитивных характеристик применялась компьютеризированная батарея тестовых заданий, адаптированных в лаборатории возрастной психогенетики ФГБНУ «Психологический институт РАО» под руководством Т.Н. Тихомировой [10; 11, 25]. Она состоит из четырех тестов: «Числовая линия», «Чувство числа», «Время реакции выбора», «Последовательности». Первые два компьютеризированных теста позволяют диагностировать индивидуальные различия в такой характеристике, как чувство числа (Тест «Числовая линия» – точность определения числа на числовой линии без обозначений и тест «Чувство числа» – сравнение несимволически выраженных количеств без счета). В случае теста «Числовая линия» регистрируется среднее значение отклонения отмечаемой испытуемым позиции числа на линии от его действительного положения, в связи с этим чем выше значение этого показателя, тем хуже результат испытуемого. В случае же теста «Чувство числа» компьютерная программа регистрирует количество правильных сравнений, потому в данном случае чем выше итоговый показатель испытуемого, тем более высокий уровень чувства числа он демонстрирует. Тест «Время реакции выбора» позволяет оценить скорость переработки информации. Итоговый показатель по тесту – среднее значение времени реакции выбора правильного ответа. Тест «Последовательности» направлен на изучение визуальной рабочей памяти. Испытуемому предлагается воспроизвести последовательности кубиков (от 4-х до 9-ти) нажатием на нужные кубики с помощью компьютерной мыши. Анализируемый показатель в этом случае – количество правильно воспроизведенных последовательностей. Сами тесты, как и задания в них, появляются на экране один за другим, перед каждым тестом дается инструкция и возможность

потренироваться.

Уровень интеллекта подростков с разными видами одаренности оценивался с помощью теста «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена (части А–Е, 5 серий, каждая из которых состоит из 12 заданий), который является одним из наиболее распространенных и востребованных методов изучения общего интеллекта. Тест предъявлялся в бланковой форме и выполнялся индивидуально и с интервалом в несколько дней с компьютеризированной батареей.

Для исследования дивергентной креативности, учитывая важность ее изучения как в вербальной, так и в изобразительной сфере, мы использовали методику «Образная и вербальная креативность» Н.Б. Шумаковой [16; 25]. При выполнении вербального субтеста испытуемому предлагается написать как можно больше предположений о том, что представляет собой неопределенный объект, предложенный в качестве стимульного материала. В рамках графического субтеста испытуемому необходимо использовать этот же стимульный объект для создания разных картинок и дать им название. Испытуемый получает 5 листов бумаги, на каждом из которых размещено по 6 стимульных объектов. Методика ОВК имеет две параллельные формы: А и В. В настоящем исследовании использовалась форма В. Исследование проводилось в группах детей от 5 до 12 человек. С помощью методики ОВК можно фиксировать все основные характеристики креативности, используемые в мировой практике, для каждого субтеста (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность).

Не ограничиваясь изучением только дивергентной креативности, мы применили рисуночный тест Урбана (носящий имя разработчика теста) [28; 29], который, в отличие от методики ОВК, направлен на изучение синтетической способности, позволяет получить оценку общей креативности, умению думать «вне рамок». На бланке теста изображено шесть объектов, не связанных друг с другом, и испытуемому предлагается завершить незаконченный рисунок в свободной форме с помощью простого карандаша. Совокупность 14 категорий, включающая такие показатели, как продолжение, завершенность, новые элементы, соединения, выполненные с помощью линий, соединения, выполненные для завершения темы, фрагменто-зависимое или независимое разрушение границ, разрушение границ, перспектива, юмор, нетрадиционность использования, скорость, позволяет оценить уровень невербальной креативности: от очень низкого до очень высокого. Совокупность этих двух тестов на креативность дает возможность получить более целостное представление об этом параметре.

Для определения потенциала художественной одаренности использовалась методика «Линия Горизонта» А.А. Мелик-Пашаева [4], в рамках которой испытуемый получает лист бумаги, пересеченный линией неправильной формы. Экспериментатор сообщает испытуемому, что перед ним линия горизонта, и предлагает ему раскрасить рисунок. Также экзаменатор говорит, что при желании можно дорисовать или добавить в рисунок что-то на свое усмотрение. Оценка осуществляется несколькими экспертами, задача которых ранжировать рисунки детей в зависимости от выраженности в них эмоциональной выразительности: от низкого уровня к высокому. Хотя данная методика проста в применении, она дает возможность создать условия для работы с минимальными ограничениями и проявить подростку авторскую позицию.

Результаты анализировались с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок в программе SPSS V.26.

Результаты исследования

В табл. 1 представлены средние значения показателей общего интеллекта и изучаемых когнитивных характеристик в группах художественно и интеллектуально одаренных младших подростков. Сравнительный анализ средних значений показателей когнитивного развития с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок не выявил статистически значимых межгрупповых различий ни по одному из показателей, в том числе по общему интеллекту. Тем не менее можно отметить некоторые различия на уровне тенденции. Так, художественно одаренные подростки лучше, чем их интеллектуально одаренные сверстники, сравнивают несимволически выраженные количества («чувство числа»), но уступают им по скорости переработки информации (реакции выбора правильного ответа). Представляется возможным, что обнаруженные тенденции связаны с областью проявления одаренности подростков. Например, хорошо развитая у художественно одаренных подростков способность сравнивать несимволически выраженные количества имеет отношение к специфическим особенностям их восприятия, таким как развитая наблюдательность и внимание к деталям, с одной стороны, и целостность восприятия, с другой. Тем не менее для подтверждения этой гипотезы необходимо проведение дополнительных исследований, в том числе с увеличением выборки участников исследования.

Таблица 1

Средние значения когнитивных показателей и общего интеллекта в разных группах (1 – интеллектуально одаренные и 2 – художественно одаренные младшие подростки)

Характеристика	M (SD)		p
	Группа 1	Группа 2	
«Числовая линия»	43,33 (16,04)	42,17 (14,66)	0,915
«Чувство числа»	105,31 (12,66)	109,21 (9,34)	0,214
«Последовательность»	5,43 (1,91)	4,93 (91,72)	0,258
«Время реакции, выбор»	0,83 (0,19)	0,8716 (0,13)	0,076 t
Общий интеллект	49,89 (2,59)	48,73 (3,88)	0,656

Условные обозначения: M – среднее значение, SD – стандартное отклонение; t – различия на уровне тенденции, $p < 0,1$.

Средние значения показателей креативности, выявленные с помощью применения разных

методик, а также оценки потенциала художественной одаренности, полученные с помощью рисуночной методики «Линия горизонта», в разных группах одаренных подростков представлены в табл. 2. Сравнительный анализ средних значений представленных показателей с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок позволил обнаружить статистически значимые межгрупповые различия по всем показателям вербальной дивергентной креативности, рисуночной разработанности и художественному потенциалу.

Таблица 2

Показатели креативности и художественного потенциала в разных группах младших подростков (1 – интеллектуально одаренные и 2 – художественно одаренные)

Характеристика	M (SD)		p
	Группа 1	Группа 2	
Вербальная креативность (общий показатель)	114,54 (48,37)	70,90 (49,21)	0,000**
Беглость	23,05 (12,11)	14,90 (10,36)	0,003*
Гибкость	13,21 (4,930)	8,68 (4,33)	0,000**
Оригинальность	40,87 (25,53)	22,87 (20,00)	0,002*
Вербальная разработанность	38,46 (21,22)	25,19 (25,95)	0,001**
Невербальная креативность (общий показатель)	100,61 (47,04)	123,13 (49,71)	0,060
Беглость	18,89 (8,68)	20,43 (9,18)	0,519
Гибкость	11,82 (4,49)	11,40 (3,80)	0,921
Оригинальность	42,00 (30,45)	42,27 (23,68)	0,648
Рисуночная разработанность	27,89 (20,45)	49,03 (17,08)	0,000**
Общая креативность (по Урбану)	25,34 (9,49)	27,19 (11,11)	0,458
Художественный потенциал (ЛГ)	1,80 (0,73)	2,40 (0,88)	0,003*

Условные обозначения: M – среднее значение, SD – стандартное отклонение; * – различия значимы, $p < 0,05$; ** – различия значимы, $p \leq 0,01$.

Интеллектуально одаренные младшие подростки обнаружили достоверно более высокие показатели вербальной креативности по сравнению с их художественно одаренными сверстниками. Интеллектуально одаренные дети отличались легкостью в выдвижении разнообразных и нетривиальных идей, обнаруживали склонность к объяснению, развитию и детализации идей. Художественно одаренные подростки отличались сдержанностью в выдвижении вербальных идей, краткостью изложения. Примеры предположений подростков из разных групп приведены в табл. 3. Полученные данные согласуются с результатами другого исследования, в котором участвовали интеллектуально и художественно одаренные дети младшего школьного возраста [25]. В возрасте 7-8 лет было обнаружено статистически значимое преимущество по показателям вербальной беглости и оригинальности в группе интеллектуально одаренных детей по сравнению с художественно одаренными. Таким образом, косвенное сравнение полученных данных на разных возрастных выборках позволяет сделать предположение о том, что специфичность проявления креативности в случаях как интеллектуальной, так и художественной одаренности усиливается (проявляется более выражено) по мере взросления ребенка. Об этом свидетельствует и анализ показателей рисуночной креативности в двух группах.

Таблица 3

Примеры предположений младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью в рамках вербального субтеста методики ОВК

Примеры предположений	Интеллектуально одаренные дети	Художественно одаренные дети
	«Скелет человека, а именно ребра»	«Скелет»
	«Если повернуть, то это река между двумя берегами»	«Это река»
	«Это похоже на украшение, которое надето на преподавателя»	«Кулон учителя»
	«Червивое, гнилое, тусклое, ужасное, мертвое яблоко»	«Яблоко»

В отношении показателей дивергентной образной креативности статистически значимые различия были зафиксированы только по показателю «рисуночная разработанность». У

подростков с художественной одаренностью данный показатель существенно выше, чем у их сверстников с интеллектуальной одаренностью. На рис. 1-4 продемонстрированы примеры выполнения рисуночного теста подростками с художественной (рис. 1 и 2) и интеллектуальной одаренностью (рис. 3 и 4), которые показывают не только более детальную разработанность рисунков у художественно одаренных подростков по сравнению с их интеллектуально одаренными сверстниками, но и более выраженный творческий подход к выполнению задания и реализации своего замысла.



Рис. 1 «Пейзаж: горы, луг, овцы и горная река»



Рис. 2. «Таможенный пункт в аэропорту»



Рис. 3. «Страна на карте»



Рис. 4. «Прогулка по лесу»

Таким образом, качественные различия в проявлении образной креативности между группами интеллектуально и художественно одаренных подростков находят выражение и в достоверных количественных различиях по показателю рисуночной разработанности, и общей наглядно-образной креативности (на уровне тенденции) по методике ОВК.

Как видно из данных табл. 2, статистически значимых различий между группами по

показателю креативности, полученному с помощью теста Урбана («ТСТ-DP»), обнаружить не удалось. Тем не менее качественный анализ выполненных рисунков по отдельным показателям, выделенным автором теста, ярко демонстрирует различия в проявлениях образной креативности у художественно и интеллектуально одаренных подростков. Подростки с художественной одаренностью значительно чаще, чем их интеллектуально одаренные сверстники, выходят за границы большой рамки, что, согласно интерпретации автора методики, является показателем способности мыслить вне заданных рамок (рис. 5 и 6). Кроме того, художественно одаренные подростки чаще используют абстракцию, создают целостный рисунок на общую тему, придумывают название (рис. 5), наличие которого не является обязательным условием в рамках теста.



Рис. 5. «Художник на главной улице» Рис. 6. (Без названия)

Для сравнения мы также приведем примеры рисунков подростков с интеллектуальной одаренностью (рис. 7 и 8). Для них характерно простое использование заданных фигур, отсутствие связи между ними выхода за границы большой рамки и общей темы в рисунке. Сравнение рисунков художественно и интеллектуально одаренных подростков демонстрирует различия в эстетическом и образном восприятии мира.

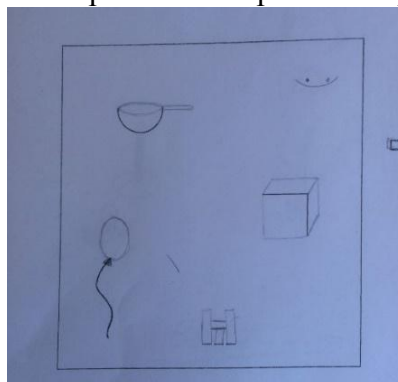
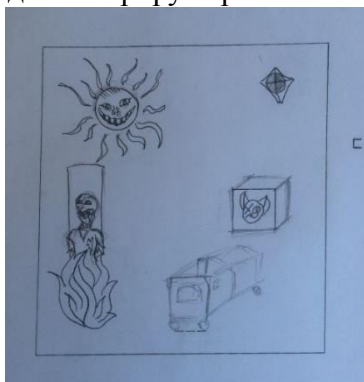


Рис. 7. (Без названия)

Рис. 8. (Без названия)

Таким образом, художественно одаренные младшие подростки обнаруживают

качественное своеобразие в проявлении образной креативности, которое можно зафиксировать как в результатах количественного, так и качественного анализа по двум методикам, направленным на изучение разных аспектов креативности – дивергентной (ОВК) и синтетической способности (Урбан).

Как и ожидалось, качественные различия между группами художественно и интеллектуально одаренных подростков обнаружились при выполнении рисуночной методики А.А. Мелик-Пашаева «Линия горизонта». Качественные различия нашли свое отражение и в статистически значимых различиях по показателю выраженности художественного потенциала ($p \leq 0,003$). Художественно одаренные подростки демонстрируют более высокие показатели, чем их интеллектуально одаренные сверстники. Качественный анализ рисунков художественно одаренных подростков обнаруживает их большую эмоциональную выразительность. Эти результаты хорошо согласуются с данными о том, что у художественно одаренных детей, особенно у тех, кто обучается в профессиональных учебных заведениях, выявляется большая способность к эстетическому восприятию мира [6]. Интересно, что аналогичные данные были обнаружены уже у художественно одаренных детей 7–8-летнего возраста [25]. Анализируя же работы художественно одаренных младших подростков, мы, по-видимому, можем уже говорить о высокой эстетической чувствительности и способности к эстетическому восприятию мира, обнаруживаемой при выполнении рисуночных заданий в методиках креативности.

Таким образом, можно заключить, что данные, полученные с помощью методик, направленных на выявление разных аспектов креативности, подтверждают гипотезу о специфичности проявления креативности у младших подростков с разными видами одаренности (интеллектуальной и художественной).

Заключение

Результаты выполненного эмпирического исследования свидетельствуют о специфичности проявлений креативности у младших подростков с разными видами одаренности – интеллектуальной и художественной:

1. Показано, что интеллектуально одаренные младшие подростки обнаруживают высокую дивергентную креативность в вербальной сфере, в то время как художественно одаренные – в наглядно-образной.

2. Интеллектуально одаренные младшие подростки демонстрируют достоверно более высокие показатели вербальной креативности по сравнению с их художественно одаренными сверстниками и отличаются легкостью в выдвижении разнообразных и нетривиальных идей, выраженной склонностью к их разработке, объяснению и развитию (различия по показателям вербальной беглости, гибкости, оригинальности и разработанности значимы с $p \leq 0,01$).

3. Художественно одаренные младшие подростки превосходят своих интеллектуально одаренных сверстников по показателю рисуночной разработанности (различия значимы с $p \leq 0,001$) и суммарной оценке дивергентной образной креативности (на уровне тенденции, $p \leq 0,06$) и отличаются качественным своеобразием в проявлении наглядно-образной креативности. Рисунки художественно одаренных подростков

характеризуются не только высокой разработанностью и нетривиальным восприятием мира, целостностью, но и большой эмоциональной выразительностью. Качественная специфика обнаруживается как в результатах количественного, так и качественного анализа по двум методикам, направленным на изучение разных аспектов креативности – дивергентной (ОВК) и синтетической способности (Урбан).

4. Показано, что базовые показатели когнитивного развития, в том числе общего интеллекта, не обнаруживают достоверных межгрупповых различий у младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью. Различия по показателям скорости переработки информации и «чувства числа» обнаружены лишь на уровне тенденции. Художественно одаренные подростки лучше, чем их интеллектуально одаренные сверстники, сравнивают несимволически выраженные количества («чувство числа»), но уступают им по скорости переработки информации (время реакции выбора правильного ответа). Представляется возможным, что обнаруженные тенденции связаны с областью проявления одаренности подростков, но для подтверждения этой гипотезы необходимо проведение дополнительных исследований, в том числе лонгитюдных и с увеличением выборки испытуемых.

Необходимо отметить и ограничения проведенного исследования, связанные с его срезным характером и размером выборки. Методики выполнялись испытуемыми в разные дни в течение одного-двух месяцев без контроля настроения и самочувствия испытуемых в дни проведения методик. Вопрос об особенностях развития базовых когнитивных характеристик у младших подростков с разными видами одаренности нуждается в дальнейшем изучении. В перспективе их изучение важно дополнить данными лонгитюдного исследования с расширением выборки одаренных подростков.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Что выявляют тесты интеллекта и креативности? [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Том. 1. № 2. С. 54–65.
2. *Бурдукова Ю.А., Алексеева О.С., Чижова В.А., Щеглова А.В.* Связь вербальной памяти и пространственной рабочей памяти с интеллектом у детей 10–11 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 43–50. DOI:10.17759/psyedu.2017090405
3. *Григорьев А.А., Козьяков Р.В., Лаптева Е.М., Смирнова О.М.* Эстетическая одаренность и интеллект [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Том 14. № 2. С. 377–386. DOI:10.17323/1813-8918-2017-2-377-386
4. *Мелик-Пашаев А.А.* Художник в каждом ребенке: цели и методы художественного образования. М.: Просвещение, 2008. 175 с.
5. *Мелик-Пашаев А.А. и др.* Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей. Дубна: Феникс+, 2009. 272 с.
6. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Чубук Н.Ф.* Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Навигатор, 2014. 184 с.
7. *Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е.* Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников [Электронный ресурс] //

Доний Е.И., Шумакова Н.Б.
Сравнительный анализ когнитивных характеристик и
креативности младших подростков с
интеллектуальной и художественной одаренностью
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 110–123.

Donii E.I., Shumakova N.B.
Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of
Young Adolescents with Artistic and Intellectual
Giftedness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 110–123.

Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 35–46.

8. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и др. 2-е изд. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. 95 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#p1> (дата обращения: 03.10.2020).

9. Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Малахова С.И. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-svyazi-intellektualnyh-i-lichnostnyh-harakteristik-studentov-s-uspeshnostyu-ih-obucheniya> (дата обращения: 20.05.2020).

10. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985.

11. Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Роль когнитивных показателей учащихся старшего школьного возраста в успешности решения математических заданий [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kognitivnyh-pokazateley-uchaschihsya-starshego-shkolnogo-vozrasta-v-uspeshnosti-resheniya-matematicheskikh-zadaniy> (дата обращения: 20.05.2020).

12. Тихомирова Т.Н., Воронин И.А., Мисоженникова Е.Б., Малых С.Б. Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и академической успешности в школьном возрасте [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Том 8. № 2. С. 55–68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-vzaimosvyazey-kognitivnyh-harakteristik-i-akademicheskoy-uspeshnosti-v-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 20.05.2020).

13. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 312 с.

14. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Чувство числа и успешность в обучении математике в младшем школьном возрасте: перекрестно-лонгитюдный анализ [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2018. Том 39. № 6. С. 47–58. DOI:10.31857/S020595920000831-0

15. Щеплянова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. 212 с.

16. Шумакова Н.Б. Особенности креативности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 108–117. DOI:10.17759/psyedu.2017090411

17. Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 57–69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105

18. Эфроимсон В.А. Генетика гениальности. Биосоциальные механизмы и факторы наивысшей интеллектуальной активности. М.: Тайдекс Ко, 2003. 375 с.

19. Barbot V., Besancon M., Lubart T. Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture // Education. 2015. Vol. 43. № 4. P. 1–11. DOI:10.1080/03004279.2015.1020643

20. Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D. Education of the gifted and talented (6th Ed). Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.

21. Dweck C.S. Mindset: The New Psychology of Success. New York: Ballantine Books, 2008.

22. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.

23. Guilford J.P. The analysis of intelligence. New York: McGraw-Hill, 1971.

Доний Е.И., Шумакова Н.Б.
Сравнительный анализ когнитивных характеристик и
креативности младших подростков с
интеллектуальной и художественной одаренностью
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 110–123.

Donii E.I., Shumakova N.B.
Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of
Young Adolescents with Artistic and Intellectual
Giftedness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 110–123.

24. *Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C.* Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12. № 1. P. 3–54. DOI:10.1177/1529100611418056
25. *Shumakova N.* Creativity in Intellectually gifted primary school children and gifted children in art // *ICPE 2018. International Conference on Psychology and Education. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2018. P. 629–635. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ICPE2018F072.pdf> (дата обращения: 02.11.2020).
26. *Spearman C.* The abilities of man. Their nature and measurement. London: Macmillan and Co, 1926. URL: <https://ia800800.us.archive.org/5/items/b29816920/b29816920.pdf> (дата обращения: 12.10.2020).
27. *Tikhomirova T., Kuzmina Y., Lysenkova I., Malykh S.* The Relationship Between Non-symbolic and Symbolic Numerosity Representations in Elementary School: The Role of Intelligence // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 2724. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02724
28. *Urban K.K.* Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP): the concept, application, evaluation, and international studies // *Psychology Science*. 2004. Vol. 46. № 3. P. 387–397. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.8590&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 02.11.2020).
29. *Urban K.K.* Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) // *International Education Journal*. 2005. Vol. 6. № 2. P. 272–280. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854980.pdf> (дата обращения: 02.11.2020).

Информация об авторах

Доний Екатерина Игоревна, аспирант, младший научный сотрудник центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2180-7060>, e-mail: doniekaterina@gmail.ru

Шумакова Наталья Борисовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 08.07.2020
Принята в печать 15.10.2020

Received 08.07.2020
Accepted 15.10.2020

Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of Young Adolescents with Artistic and Intellectual Giftedness

Ekaterina I. Donii

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2180-7060>, e-mail: doniiekaterina@gmail.ru

Natalya B. Shumakova N

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2180-7060>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

The work is aimed at identifying specific manifestations of creativity and basic cognitive characteristics in young adolescents with artistic and intellectual giftedness. The relevance of the study is due to lack of study of the issue of cognitive manifestations of different types of giftedness in early adolescence, in which the issue of specialization of education is often resolved. The study involved 54 intellectually gifted adolescents ($M = 11.4$ years old) and 32 artistically gifted peers ($M = 11.2$ years old). The study used the following methods: a computerized battery of test tasks for studying basic cognitive characteristics (“number sense”, visual working memory and information processing speed), “Raven’s Progressive Matrixes”, “Verbally-figural creativity test”, drawing tests of Urban and “Horizon Line”. The results confirm the hypothesis about the specificity of creativity in younger adolescents with different types of giftedness (intellectual and artistic). Intellectually gifted younger adolescents show higher rates of divergent verbal creativity compared to their artistically gifted peers; and artistically gifted younger adolescents surpass their intellectually gifted peers in terms of picturesque (figurative) creativity and are distinguished by their high-quality originality, revealing a high emotional expressiveness and creative approach to the implementation of the plan. No statistically significant intergroup differences in the basic indicators of cognitive development and general intelligence were found, although artistically gifted adolescents better than their intellectually gifted peers compare asymmetrically expressed amounts (“number sense”), but they are inferior in terms of information processing speed.

Keywords: cognitive characteristics, intellectual giftedness, creativity, young adolescents, artistic giftedness

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-313-90002-19

Доний Е.И., Шумакова Н.Б.
Сравнительный анализ когнитивных характеристик и
креативности младших подростков с
интеллектуальной и художественной одаренностью
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 110–123.

Donii E.I., Shumakova N.B.
Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of
Young Adolescents with Artistic and Intellectual
Giftedness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 110–123.

For citation: Donii E.I., Shumakova N.B. Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of Young Adolescents with Artistic and Intellectual Giftedness. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 110–123. DOI:10.17759/psyedu.2020120307 (In Russ.).

Introduction

The question about cognitive characteristics and early predictors of different types of giftedness is still actual for specialists in psychology, education, and medicine. Intellect and the intellectual giftedness have been studied since F.Galton, A.Binet, W.Stern. And although different interpretations of the concept of giftedness still coexist, modern researchers from different countries agree in understanding giftedness as a systemic, developing quality of the psyche, which makes it possible for a person to achieve higher, outstanding results in one or several types of activity compared to other people [1; 15]. With regard to childhood, depending on the type of activity in which the child shows high motivation and success in its implementation and development, different types of giftedness are also distinguished: intellectual, artistic, musical, etc. Latest research pays attention to the study of the basic cognitive characteristics related to the intellectual activity success such as number sense, working memory, information processing speed [3; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 27]. Nevertheless, the topic about the origin of the artistic giftedness is studied significantly less. But as the research shows, giftedness and success in the visual art field is related to the general intellect [2; 10; 26]. Teachers of art also admit that such intellectual components as the spatial thinking and information processing speed help to achieve success in the profession. Revealing the potential of artistic giftedness in children and adolescents is perhaps a more difficult task than detecting signs of giftedness, because artistic giftedness implies the presence not only of cognitive prerequisites and pronounced intrinsic motivation, but also of such features as an aesthetic attitude to the world, the author's position and artistic imagination [6]. These characteristics cannot be measured using the “objective” tests but can be evaluated only by visual art experts. Thus, to identify these characteristics, the proprietary methodology shall be used, e.g. “The horizon line” by Melik-Pashaev [6]. The study of creativity and creative skills when identifying the artistic giftedness potential is one more challenge due to different definitions of the term creativity that are applied in creativity identification conceptions – divergent thinking [22; 23], the ability to create something new [19], the ability to think out of the box [21]. Taking into account different aspects of creativity, the methodologies are not always reliable [1]. Moreover, high scores for creativity tests do not always mean a high creative potential. The final score can be influenced by motivation, usage of the alternative ways when searching for the right answer, the desire to give the original answer that can be described by the low self-esteem, etc. [1; 20; 24]. All mentioned above dictates the clear need for applying complex evaluation of the creativity taking into consideration not only cognitive but also motivational and personal aspects. Moreover, since the creativity can be expressed differently in different areas [19], the attention shall be paid to the verbal, visually-figural, musical creativity, etc. A number of studies have found the peculiarities in the manifestation

of different types of creativity depending on the individual and age development. Thus, it is found that the verbal divergent creativity is increasing while the non-verbal one is decreasing during adolescence period (10 – 14 years old) [16]. The predominance of the verbal creativity is found in the intellectually gifted junior school children in comparison with their peers who study in the traditional education environment [17]. It was also found out that the visually-figural creativity prevailed in the artistically gifted children of 7-8 years old while the verbal creativity – in their intellectually gifted peers [25]. Nevertheless, there is a lack of the research related to the creativity manifestation of the children with different types of giftedness. Especially important is the identification of the specific characteristics of the cognitive development and creativity development of the young adolescents with the artistic giftedness. This importance is related to the significance of the young adolescence period in terms of identification of different types of giftedness and determination of the most effective directions of its development. During this age period a lot of children and their parents decide on the major (school) – mathematical or humanitarian for further education. The enrolment into specialized schools and classes often starts at the young teenage period. Moscow Central Art School at the Russian Academy of Arts enrolls students from 10 years old for government-subsidized full-time education, the Children Art School named after I.E.Repin – from 11 years old, Moscow State Watercolour Specialized School named after S.Andriyaki – from 11 till 13 years old. This age border is not a coincidence as the esthetic perception of the world typical for children of 6-7 years old is changing with the time: its emotionality and figurativeness is decreasing, the interest to the appearance of the object is being lost [4; 5; 6]. The lack of attention to the development of the children creativity even in the junior school age at school education will have a negative impact on the emotional and figural development typical for small children. Children as well as young adolescents have more opportunities to develop in many fields, especially in the art field [24]. If their potential is overlooked, it can be lost due to the end of the most sensitive and productive period for its development [15; 18; 20; 24]. That is why a special attention shall be drawn to the identification of the gifted children and teenagers. With reference to all mentioned above, the goal of our study was to identify the specific manifestations of the creativity and basic cognitive characteristics of young adolescents with the artistic and intellectual giftedness. As the basic cognitive characteristics, we worked with such as the number sense, working memory and information processing speed that play their importance in the processes of perception and thinking, learning and development. We hypothesised that in the young adolescence period the peculiarities in manifestation of the verbal and visually-figural creativity as well as the basic characteristics of the cognitive development related to the type of giftedness (intellectual and artistic) can be found. To check this hypothesis, the following research problem was formulated: to provide a comparative analysis of the creativity (verbal and visually-figural) and basic cognitive characteristics of young adolescents with the artistic and intellectual giftedness.

Participants

A sample of the study consisted of 54 intellectually gifted young adolescents ($M = 11,4$ years, 21 boys and 33 girls) and 32 artistically gifted young adolescents ($M = 11,2$ years, 3 boys and 29 girls). The group of the intellectually gifted children consisted of the children from at school and who performed high in the at the Raven's Progressive Matrices test (upper quartile, test score ≥ 47). The group of artistically gifted adolescents included students of Moscow Art School, who were admitted there by competitive selection using a comprehensive exam, in which experts select the most talented students in the field of fine arts. The majority of women in the group of artistically gifted adolescence manifests the modern gender situation relation in the institutions with artistic majors. To study the basic cognitive characteristics, the computer set of test tasks adapted in the laboratory of the developmental psychogenetic of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education and supervised by T.N. Tikhomirova was applied [10; 11, 25]. The set consists of four tasks: "Number line", "Number sense", "Reaction time", "Sequences". With the help of the first two computer tests, individual differences in the number sense can be identified («Number line» test – accuracy to determine the number on the number line without any indexes, "Number sense" test – comparison of the non-symbolically expressed quantities without calculating). In the case of "Number line" test, the average deviation of the position of the number on the line marked by the test subject is recorded from its actual position, in this regard, the higher the value of this indicator, the worse the test result. In "Number sense" test the computer program registers the quantity of the right comparisons, and the higher the final score is the higher the level of the number sense the subject performs. "Reaction time" test helps to estimate the information processing speed. The final score – the average time index to the right answers. "Sequences" test studies the visual working memory. The subject is requested to repeat the sequence of the cubes (from 4 to 9 pieces) by pushing the correct cubes with the help of the computer mouse. The index under the interest in this test – the quantity of correctly repeated sequences. The intellect level of the adolescence with different types of giftedness was estimated with the help of Raven's Progressive Matrices Test (parts A – E, 5 series, each consists of 12 tasks) that is considered as one of the most famous and up to date methods of general intellect study. The test was presented in a blank form and was performed individually and at intervals of several days with a computerized batter. To study the divergent creativity in the verbal and visually-figural aspect, we used "Verbal and Figural Creativity" test (VFCT) by N.B. Shumakova [16; 25]. When executing the verbal sub-test, the subject is requested to write as many assumptions of the given stimulus material as possible. Within the figural sub-test, the subject used the same stimulus material to create different pictures and name them. The subject receives 5 blanks with 6 stimulus objects on each of them. VFCT methodology has two parallel forms: A and B. In the present study only B form was used. The research was arranged in groups of 5 to 12 children. With the help of VFCT it is possible to register all major characteristics of creativity for each sub-test used in the worldwide practice (fluency, flexibility, originality, elaboration).

In addition to the study of the divergent creativity, TCT-DP Urban drawing test was [28; 29]. In contrast to VFCT, TCT-DP Urban test helps to study the synthetic ability, gives the score of general creativity and ability to think "out of the box". The test sample is a piece of paper that has

six unfinished objects on it not related to each other. The subject is requested to finalize the picture in the free format using only an ordinary graphite pencil. The total score of the following fourteen categories allows to estimate the level of general creativity from very low to very high: continuation, completion, new elements, connections made with lines, connections made that contribute to a theme, boundary-breaking being fragment-dependent, boundary-breaking being fragment-independent, perspective, humor or affectivity/emotionality/expressive power of the drawing, unconventionality, speed. The combination of these two tests of creativity provides an opportunity to get a more holistic overview of this parameter.

To identify the potential of the artistic giftedness, “The horizon line” methodology by A.A. Melik-Pashaev was used [4]. Within this methodology the subject receives a blank piece of paper crossed with a slight line. The expert instructs that the given line is a horizon. The subject is requested to colour the paper. In addition, the subject is instructed to draw anything in case he wants to do that. The evaluation of the picture is provided by several experts who range the pictures based on the level of the emotional expression of the picture: from low to high.

The results were analysed with the help of SPSS V.26, (comparison of the averages using t-criterion and Mann Whitney U-criterion).

Research results

Table 1 represents the average indexes of the general intellect and cognitive characteristics in groups of the artistically and intellectually gifted young adolescents. The comparison analysis of the average characteristics of the cognitive development with the help of Mann Whitney U-criterion did found no statistically significant intergroup differences in none of the index including general intellect. Nevertheless, a number of differences can be mentioned on the tendency level. Thus, the artistically gifted young adolescents better than their intellectually gifted peers can compare non-symbolic expressions of the quantity (“number sense”) but concede in the information processing speed (“reaction time”). It is possible that the identified tendencies can be explained by the area of the young adolescents’ giftedness manifestation, e.g. the strong ability to compare the non-symbolically expressed quantities that the artistically gifted young adolescents have, is related to the principles of their perception. Nevertheless, to prove this hypothesis, it is necessary to arrange additional research and increase the number of subjects.

Table 1

**Average values of the cognitive indexes and general intellect in different groups
 (1-intellectually gifted young adolescents, 2-artistically gifted young adolescents)**

Characteristic	M (SD)		p
	Group 1	Group 2	

«Number line»	43,33 (16,04)	42,17 (14,66)	0,915
«Number sense»	105,31 (12,66)	109,21 (9,34)	0,214
«Sequence»	5,43 (1,91)	4,93 (91,72)	0,258
«Reaction time»	0,83 (0,19)	0,8716 (0,13)	0,076 t
Non-verbal intellect	49,89 (2,59)	48,73 (3,88)	0,656

Note. *M* – average value, *SD* – standard deviation; *t* – differences on the tendency level, $p < 0,1$.

Table 2 represents the average values of creativity indexes identified with the help of different methodologies as well as the evaluation of the potential of the artistic giftedness received with the help of the drawing methodology “Horizontal line” in the different groups of the gifted young adolescents. The comparison analysis of the average values described with Mann Whitney U-criterium for independent samples provide to find out the statistically significant intergroup differences of all indexes of the verbal creativity, drawing elaboration and artistic potential.

Table 2

Creativity and artistic potential indexes in the groups of young adolescents (1 – intellectually gifted and 2 – artistically gifted)

Characteristics	M (SD)		p
	Group 1	Group 2	
Verbal creativity (general characteristic)	114,54 (48,37)	70,90 (49,21)	0,000**
Fluency	23,05 (12,11)	14,90 (10,36)	0,003*
Flexibility	13,21 (4,930)	8,68 (4,33)	0,000**
Originality	40,87 (25,53)	22,87 (20,00)	0,002*
Verbal elaboration	38,46 (21,22)	25,19 (25,95)	0,001**
Non-verbal creativity (general characteristic)	100,61 (47,04)	123,13 (49,71)	0,060
Fluency	18,89 (8,68)	20,43 (9,18)	0,519

Flexibility	11,82 (4,49)	11,40 (3,80)	0,921
Originality	42,00 (30,45)	42,27 (23,68)	0,648
Drawing elaboration	27,89 (20,45)	49,03 (17,08)	0,000**
General creativity (by Urban)	25,34 (9,49)	27,19 (11,11)	0,458
Artistical potential (HL)	1,80 (0,73)	2,40 (0,88)	0,003*

Note. *M* – average value, *SD* – standard deviation; * – statistically significant differences, $p < 0,05$; ** – statistically significant differences, $p \leq 0,01$.

Intellectually gifted young adolescents represented statistically higher indexes of the verbal creativity in comparison to their artistically gifted peers. The intellectually gifted young adolescents could easily provide various and original ideas, tended to explain, develop and detalize their ideas. The artistically gifted young adolescents expressed more modest when expressing verbal ideas, tended to provide short responds. The examples of the assumptions provided by the young adolescents in different groups are represented in table 3. The received results correspond to the results of another study that investigated intellectually and artistically gifted junior school children [25]. In the age of 7-8 years old the statistically significant advantage on the indexes of the verbal creativity and originality was observed in the group of intellectually gifted young adolescents. Thus, indirect comparison of the received results in different age groups helps us to assume that the peculiarities of creativity manifestation in both intellectual and artistic giftedness is increasing (expressed more) as the child’s grows older. This assumption is proved by the analysis of the drawing creativity indexes in both groups.

Table 3

The examples of the assumptions of the young adolescents with intellectual and artistic giftedness of VFCT methodology verbal sub-test

	Intellectually gifted young adolescents	Artistically gifted young adolescents
Examples of assumptions	“A human skeleton, specifically the ribs”	“A skeleton”
	“If turn, this looks like a river between two banks”	“A river”
	“This looks like an accessory our teacher wears”	“The teacher’s accessory”

	“A wormy, rotten, dull, terrible, dead apple”	“An apple”
--	--	------------

Among the indexes of the non-verbal creativity the statistically significant differences were found only in “figural elaboration”. The young adolescents with the artistic giftedness had higher index than their intellectually gifted peers. Figures 1-4 demonstrate the examples of the figural elaboration sub-test of the young adolescents with the artistic giftedness (fig. 1 and fig. 3) and intellectual giftedness (fig. 4 and fig. 6) that reflect not only more detailed elaboration of the drawings of the artistically gifted young adolescents but also much stronger expressed creative approach when performing the task and implementing the ideas.



Fig. 1 “Landscape of the mountains, lawn, sheep a river”



Fig. 2. “Customer desk at the airport”



Fig. 3. “Landscape of the mountains, lawn, sheep a river”



Fig. 4. “A walk in a forest”

Thus, the qualitative differences in manifestation of the figural creativity between the groups of the intellectually gifted and artistically gifted young adolescents demonstrate the significant qualitative differences on the indexes of the drawing elaboration and general visually figural creativity (on the tendency level) within in VFCT methodology.

As given in table 2, the statistically significant differences between the groups on the general creativity received with the help of Urban test (“TCT-DP”) were not found. Nevertheless, the qualitative analysis of the drawings using the separate categories that are specified by the test author, clearly demonstrates the differences in manifestation of the figural creativity among the intellectually gifted group of young adolescents and their artistically gifted peers. The artistically gifted young peers more often break the boundaries that is a clear indication of the ability to think out of the box based on the methodology (fig. 5 and fig. 6). Moreover, the artistically gifted young adolescents more often use the abstraction, create the drawing with the common theme, title the drawing (fig. 5). The latter is not necessary according to the test instructions.



Fig.5. «An artist on the main street»

Fig.6. (No name)

To compare, below we provided the examples of the drawings performed by the young adolescents with intellectual giftedness (fig. 7 and fig. 8). They tend to use simple usage of the given objects, ignore connecting them, breaking the boundaries, or creating a common theme. The comparison of the drawings of the young adolescents with intellectual and artistic giftedness demonstrates the differences in the aesthetic perception of the world.

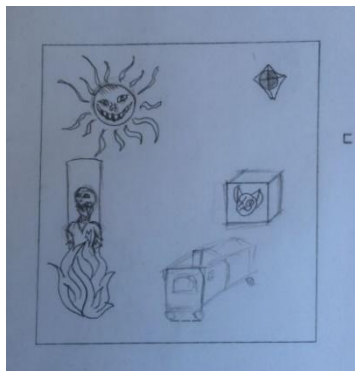


Fig. 7. (No name)

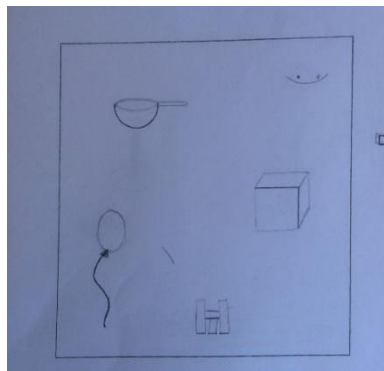


Fig. 8. (No name)

Thus, the artistically gifted young adolescents have the qualitative peculiarity in the visually-figural creativity that can be observed in the qualitative as well as quantitative results of both methodologies related to different aspects of creativity – divergent (VFCT) and synthetic ability (Urban).

As it was expected, the qualitative differences between the groups of intellectually and artistically gifted young adolescents were found in the figural methodology “The horizon line” by A.A. Melik-Pashaev. The qualitative differences were also statistically significant in terms of the expressed artistic potential ($p \leq 0,003$). The artistically gifted young adolescents demonstrate higher indexes than their intellectually gifted peers. The qualitative analysis of the drawings provided by the artistically gifted young adolescents demonstrate stronger emotional expressiveness. These results correspond to the information that the artistically gifted young adolescents, especially who study in professional institutions, have more abilities to the aesthetic perception of the world [6]. Interestingly, the same results were observed in the artistically gifted children of 7-8 years old [25]. Analyzing the drawings of the artistically gifted young adolescents, we can make a note about the high aesthetic sensitivity and the ability to the aesthetic perception of the world that is appeared when performing the drawing within the creativity methodologies.

Thus, we can come to an opinion that the results received with the help of the methodologies related to the identification of different aspects of creativity, prove the hypothesis regarding the specifics of creativity manifestation of young adolescents with different types of creativity (intellectual and artistic).

Conclusion

The results of the present empirical study show the specificity of creativity manifestation of the young adolescents with different types of giftedness – intellectual and artistic. At the same time,

the question about the peculiarities of the development of the basic cognitive characteristics of the young adolescents remains open and needs to be investigated in future.

1. It is found that the intellectually gifted young adolescents demonstrate higher divergent creativity in the verbal sphere while the artistically gifted young adolescents – in the visually-figural one.
2. Intellectually gifted young adolescents demonstrate statistically significant higher indexes of the verbal creativity in comparison with their artistically gifted peers and tend to easily provide various and original assumptions, explain and elaborate them (difference in indexes of the verbal fluency, flexibility, originality and elaboration are significant $p \leq 0,01$).
3. The artistically gifted young adolescents exceeds their intellectually gifted peers in the indexes of the figural elaboration (different are significant, $p \leq 0,001$) and total score of the divergent figural creativity (on the tendency level, $p \leq 0,06$) and differ in the qualitative peculiarities in the manifestation of the visually-figural creativity. The drawings of the artistically gifted young adolescents are characterised not only by detailed elaboration, original perception of the world and integrity but also by a clear emotional expressiveness. The qualitative specificity is found in both quantitative and qualitative analysis of the results in two methodologies related to the identification of different aspects of creativity – divergent (VFCT) and synthetic ability (Urban).
4. It is found that the basic indexes of the cognitive development including the general intellect do not demonstrate statistically significant intergroup differences in young adolescents with intellectual and artistic giftedness. The differences in the indexes of the information processing speed and “number sense” are found only on the tendency level. The artistically gifted young adolescents better compare the non-symbolically expressed quantities (“number sense”) than their intellectually gifted peers but concede in the information processing speed (“reaction time”). It is possible that the found tendencies related to the area of giftedness manifestation but to prove this hypothesis, it is necessary to arrange additional studies and increase the number of subjects.

It is necessary to note the limitations of the study, related to its cross-sectional nature and sample size. The techniques were performed by the subjects on different days for one to two months without control of the mood and well-being of the subjects on the days of the techniques. The question of the developmental features of basic cognitive characteristics in younger adolescents with different types of giftedness needs further study. In the future, it is important to supplement their study with data from a longitudinal study with an expansion of the sample of gifted adolescents.

Доний Е.И., Шумакова Н.Б.
Сравнительный анализ когнитивных характеристик и
креативности младших подростков с
интеллектуальной и художественной одаренностью
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 110–123.

Donii E.I., Shumakova N.B.
Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of
Young Adolescents with Artistic and Intellectual
Giftedness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 110–123.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Chto vyyavlyayut testy intellekta i kreativnosti? [Elektronnyi resurs] [What does the intellectual and creativity tests identify?]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki=Psychology. High Economy School Journal*, 2004. Vol. 1, no. 2, pp. 54 – 65. (In Russ.).
2. Grigor'ev A.A. et al. Esteticheskaya odarennost' i intellekt [Elektronnyi resurs] [Aesthetic giftedness and intellect] *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki=Psychology. High Economy School Journal*, 2017. Vol. 14, no. 2, pp. 377 – 386. DOI:10.17323/1813-8918-2017-2-377-386. (In Russ.).
3. Burdukova Yu.A. et al. Svyaz' verbal'noi pamyati i prostranstvennoi rabochei pamyati s intellektom u detei 10–11 let [Elektronnyi resurs] [The connection of the verbal and spatial working memory with the intellect at children aged 10-11]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol 9, no. 4, pp. 43 – 50. DOI: 10.17759/psyedu.2017090405. (In Russ.).
4. Melik-Pashaev A.A. Khudozhnik v kazhdom rebenke: tseli i metody khudozhestvennogo obrazovaniya [Goals and methods of art education]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 175 p. (In Russ.).
5. Melik-Pashaev A.A. et al. Metodiki issledovaniya i problemy diagnostiki khudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detei [The methods of investigation and problems of diagnostic of artistic and creative development of children]. Dubna: Feniks+, 2009. 272 p. (In Russ.).
6. Melik-Pashaev, A.A. et al. Istoki i spetsifika detskogo khudozhestvennogo tvorchestva [Origins and specifics of children art creativity]. Moscow: Navigator, 2014. 184 p. (In Russ.).
7. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Yu.V., Bogdanova O.E. Regulyatornye i kognitivnye prediktory matematicheskoi uspeshnosti shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Regulation and cognitive predictors of mathematic success of school pupils]. *Psikhologicheskii zhurnal=Psychological Journal*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 35–46. (In Russ.).
8. Rabochaya kontseptsia odarennosti [Elektronnyi resurs] [Working conception of giftedness]. edited by Bogoyavlenskaya D.B., Shadrikov V.D. etc. 2nd edition. Moscow: Ministry of Education of Russina Federation, 2003. 95 p. Available at: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1) (Accessed: 03.10.2020) (In Russ.).
9. Smirnov S. D. et al. O svyazi intellektual'nykh i lichnostnykh kharakteristik studentov s uspeshnost'yu ikh obucheniya [Elektronnyi resurs] [On connection of intellectual and personal characteristics of the students with their success in education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seria 14. Psikhologiya=Moscow University Magazine. 14 series. Psychology*, 2007, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-svyazi-intellektualnyh-i-lichnostnyh-kharakteristik-studentov-s-uspeshnostyu-ih-obucheniya> (Accessed 20.05.2020) (In Russ.).
10. *Teplov V.M. Izbrannye Trudy [Selected works]: in 2 vol. – Moscow: Pedagogy, 1985.*
11. Tikhomirova T.N., Kovas Yu.V. Rol' kognitivnykh pokazatelei uchashchikhsya starshego shkol'nogo vozrasta v uspeshnosti resheniya matematicheskikh zadaniy [Elektronnyi resurs] [The role of cognitive characteristics of the older school age in success of mathematic problems solving]. *Znanie. Ponimanie. Umenie=Knowledge. Understanding. Skills*, 2012, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kognitivnyh-pokazateley-uchaschihsya-starshego-shkolnogo>

Доний Е.И., Шумакова Н.Б.
Сравнительный анализ когнитивных характеристик и
креативности младших подростков с
интеллектуальной и художественной одаренностью
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 110–123.

Donii E.I., Shumakova N.B.
Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of
Young Adolescents with Artistic and Intellectual
Giftedness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 110–123.

vozrasta-v-uspeshnosti-reshe niya-matematicheskikh-zadaniy (Accessed: 20.05.2020) (In Russ.).

12. Tikhomirova T.N. et al. Struktura vzaimosvyazei kognitivnykh kharakteristik i akademicheskoi uspeshnosti v shkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] [The structure of the relation of cognitive characteristics and academic success at school age]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya=Theoretical and Experimental Psychology*, 2015. Vol 8, no. 2, p. 55 – 68. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-vzaimosvyazey-kognitivnykh-harakteristik-i-akademicheskoy-uspeshnosti-v-shkolnom-vozraste> (Accessed: 20.05.2020). (In Russ.).

13. Tikhomirova T.N., Malykh S.B. Kognitivnye osnovy individual'nykh razlichii v uspeshnosti obucheniya [Cognitive basis of individual differences in success in education]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017. 312 p. (In Russ.).

14. Tikhomirova T. N., Malykh S. B. Chuvstvo chisla i uspeshnost' v obuchenii matematike v mladshem shkol'nom vozraste: perekrestno-longityudnyi analiz [Elektronnyi resurs] [The number sense in success of mathematics education at young school age]. *Psikhologicheskii zhurnal=Psychological Journal*, 2018. Vol 39, no. 6, pp. 47 – 58. DOI:10.31857/S020595920000831-0. (In Russ.).

15. Shcheblanova E.I. Neuspeshnye odarennnye shkol'niki [Unsuccessful gifted school children]. Obninsk: IG–SOTsIN, 2008. 212 p. (In Russ.).

16. Shumakova N.B. Osobennosti kreativnosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs] [Special Features of Creativity at the Teenage Period]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 108 – 117. DOI: 10.17759/psyedu.2017090411 (In Russ. Abstr. in Engl.).

17. Shumakova N.B. Poznavatel'naya aktivnost' i kreativnost' mladshikh shkol'nikov s vysokimi intellektual'nymi sposobnostyami v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Elektronnyi resurs] [Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 57–69. DOI: 10.17759/psyedu.2019110105 (In Russ.).

18. Efroimson V.A. Genetika genial'nosti. Biosotsial'nye mekhanizmy i faktory naivyssshei intellektual'noi aktivnosti [Genetic of giftedness. Biosocial mechanisms and factors of the highest intellectual activity]. Moscow: Taideks Ko, 2003. 375 p.

19. Barbot B., Besancon M., Lubart T. Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education*, 2015, vol. 43, no. 4, pp. 1 – 11. DOI:10.1080/03004279.2015.1020643

20. Davis, G. A, Rimm, S. B, Siegle, D. Education of the gifted and talented (6th Ed). Essex (UK): Pearson, 2014. 576p.

21. Dweck, C.S. Mindset: The New Psychology of Success. New York: Ballantine Books, 2008.

22. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.

23. Guilford J.P. The analysis of intelligence. New York: McGraw-Hill, 1971.

24. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, vol. 12, no. 1, pp. 3 – 54. DOI:10.1177/1529100611418056

25. Shumakova N. Creativity in Intellectually gifted primary school children and gifted children in art. ICPE 2018. International Conference on Psychology and Education. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 2018, pp. 629 – 635. Available at:

Доний Е.И., Шумакова Н.Б.
Сравнительный анализ когнитивных характеристик и
креативности младших подростков с
интеллектуальной и художественной одаренностью
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 110–123.

Donii E.I., Shumakova N.B.
Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of
Young Adolescents with Artistic and Intellectual
Giftedness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 110–123.

- <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ICPE2018F072.pdf> Accessed: 02.11.2020).
26. Spearman C. The abilities of man. Their nature and measurement. London: Macmillan and Co, 1926. <https://ia800800.us.archive.org/5/items/b29816920/b29816920.pdf> (Accessed: 12.10.2020).
27. Tikhomirova, T., Kuzmina, Y., Lysenkova, I., Malykh, S. The Relationship Between Non-symbolic and Symbolic Numerosity Representations in Elementary School: The Role of Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, article 2724. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02724>
28. Urban, K. K. Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP): the concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science*, 2004, vol. 46, no. 3, pp. 387 – 397. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.8590&rep=rep1&type=pdf> (Accessed: 02.11.2020).
29. Urban K.K. Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 2005, vol. 6, no. 2, pp. 272 – 280. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854980.pdf> (Accessed: 02.11.2020).

Information about the authors

Ekaterina I. Donii, PhD student, Junior Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2180-7060>, e-mail: doniekaterina@gmail.com

Natalya B. Shumakova, PhD in Psychology, Leading Research Associate of Psychological Institute of Russian Academy of Education, Professor of Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 08.07.2020
Принята в печать 15.10.2020

Received 08.07.2020
Accepted 15.10.2020

Близкие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию

Молчанов С.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Алмазова О.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Целью исследования стало изучение связи особенностей близких межличностных отношений подростков в семье и со сверстниками и предпочитаемых механизмов морального самооправдания. Выборку составили 411 подростков в возрасте от 15 до 17 лет ($M=15,7$; $SD=0,7$), среди них 278 (67,6%) юношей и 133 (32,4%) девушки. Использовались методика отчуждения моральной ответственности С. Мур, модифицированный опросник М.В. Яремчук для определения типа привязанности к матери, опросник «Привязанность к родителям и сверстникам» (раздел отношений со сверстниками) Г. Армсден, М. Гринберг. Результаты позволили выделить предпочитаемые формы морального самооправдания. Выделены стратегии моральной свободы: активное использование, пассивное использование и искажение образа жертвы. Выявленные стратегии моральной свободы связаны с типом привязанности подростков к матери и характером межличностных отношений со сверстниками. Подростки с надежным типом привязанности к матери, а также подростки, отношения которых со сверстниками характеризовались выраженной привязанностью, доверием, успешностью коммуникации, обнаруживали меньшую активность в использовании механизмов морального самооправдания. Отвержение, низкий уровень доверия и успешности в коммуникации со сверстниками связаны со стратегией активного использования морального самооправдания.

Ключевые слова: механизмы морального самооправдания, межличностные отношения, привязанность, подростковый возраст.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) № 19-013-0823А «Личностные и когнитивные факторы использования подростками механизмов морального самооправдания девиантного поведения (буллинга и кибербуллинга) в условиях информационной социализации».

Для цитаты: Молчанов С.В., Алмазова О.В. Близкие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному

Молчанов С.В., Алмазова О.В.

Бликие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 124–136.

Molchanov S.V., Almazova O.V.

Close Intepersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 124–136.

самооправданию [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 124–136. DOI:10.17759/psyedu.2020120308

Close Interpersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms

Sergey V. Molchanov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.olg@gmail.com

The aim of the study was to investigate the link between the characteristics of close interpersonal relationships of adolescents in the family and with peers and the preferred mechanisms of moral self-justification. The data consists of 411 adolescences aged from 15 to 17 ($Me=15,7$; $SD=0,7$), 278 (67,6%) are men and 133 (32,4%) are women. 3 questionnaires were used: the adapted in Russian moral disengagement questionnaire by C. Moore, the questionnaire of attachment to mother in adolescence. By M. Yaremchuk, the questionnaire of attachment to parents and peers (the form about peers attachment) by G. Armsden and M. Greenberg). Results allowed to define preferred moral disengagement mechanisms. Three strategies of moral freedom were defined: active users, passive users and strategy focused on distortion of victim image. Identified moral freedom strategies are linked with the attachment to the mother and close relations with peers. Adolescents with secure mother attachment and trust, success in communication with peers are less active use moral disengagement mechanisms. Rejection, low trust level and low success in communication correlates with active use of moral disengagement mechanisms.

Keywords: moral disengagement mechanisms, interpersonal relations, attachment, adolescence.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00823.

For citation: Molchanov S.V., Almazova O.V. Close Interpersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 124–136. DOI:10.17759/psyedu.2020120308 (InRuss.).

Введение

Исследование условий и факторов, определяющих обращение подростков к моральному

самооправданию, приобретает особую актуальность в эпоху транзитивного общества, высокой социальной неопределенности и рисков ценностного разлома. В подростковом возрасте близкие межличностные отношения приобретают особое значение и реализуются в различных социальных контекстах: взаимодействии с миром взрослых, включающем близких взрослых (обычно родители и родственники) и социально значимых взрослых (учителя, тренеры), и миром сверстников, в котором можно выделить сферы близких межличностных отношений: любовь и дружбу.

В соответствии с периодизацией психического развития человека Д.Б. Эльконина ведущим типом деятельности в подростковом возрасте выступает интимно-личностное общение со сверстниками. Есть альтернативное понимание ведущего типа деятельности в подростковом возрасте – общественно-значимая (В.В. Давыдов), общественно-полезная (Д.И. Фельдштейн), проектная деятельность (К.Н. Поливанова), социально-психологическое экспериментирование (Г.А. Цукерман) [3; 7; 10; 11]. В любом случае вне зависимости от определения типа ведущей деятельности их реализация предполагает необходимость межличностного общения, в ходе которого возникают и близкие межличностные отношения. Радиус значимых отношений подростка составляют группа сверстников, взаимодействие с которыми влияет на формирование эго-идентичности [12].

Задачи развития подросткового возраста предполагают, в частности, приобретение навыков межличностного общения с представителями своего и противоположного пола с последующим вхождением в группу сверстников, что включает рост коммуникативной компетентности; выделение группы значимых сверстников и развитие способности поддерживать позитивные стабильные отношения; осознание своих представлений о дружбе и любви и способность выразить их в словах и действиях [4; 6]. Вместе с тем решение задачи обретения автономии в детско-родительских отношениях не означает свободу от отношений с родителями, а лишь свободу в самих этих отношениях, сохраняющих в подростковом возрасте функцию обеспечения безопасности как условия активного исследования и освоения мира и становления взрослости. Таким образом, отношения в семье с близким взрослым в подростковом возрасте сохраняют значимость и создают надежную основу дальнейшего взросления, в том числе в области морального развития [7; 8].

Активное межличностное взаимодействие подростка с социумом приводит к появлению ситуаций моральных конфликтов, которые чаще всего возникают внутри или между социальными контекстами взаимодействия: сверстники–друзья–близкие взрослые–социальные взрослые. Моральный выбор в ситуации морального конфликта представляет собой выбор между выполнением одной моральной нормы при нарушении другой, либо оказание помощи одному из субъектов взаимодействия и отказ в помощи или поддержке другому. Это приводит к тому, что собственное поведение может восприниматься субъектом как «плохое» и, как следствие, оказывать негативное воздействие на самооценку и самовосприятие. Возникает вопрос о том, как нарушение моральных норм сочетается с внутренним самовосприятием. В работах А. Бандуры была предложена модель, объясняющая возможность аморального поведения в социально значимых отношениях. Автор выделяет механизмы морального самооправдания как социо-когнитивные процессы, позволяющие человеку оправдать свое аморальное поведение с целью сохранения позитивной самооценки, которые включают в себя моральное оправдание, речевой

эвфемизм, сравнение как оправдание, распределение ответственности, дегуманизацию жертвы, атрибуцию вины [14]. В большинстве случаев их согласованное действие создает основу самооправдания нарушения моральных норм [16]. Можно предположить, что отношение к жертве, т.е. характер межличностных отношений в измерении «близкие–далекие», является существенным фактором, определяющим возможность прибегнуть к моральному самооправданию в ситуации нарушения моральной нормы.

Исследования обнаруживают, что подростки активно оправдывают собственные нарушения моральных стандартов посредством когнитивной трансформации «плохого» поведения в «хорошее» указанными механизмами «моральной свободы». Проявление «моральной свободы» характерно для детей, склонных к проявлению агрессии и делинквентному поведению [15; 18]. Выделяются гендерные различия: молодые люди более склонны использовать механизмы морального самооправдания, чем девушки [19].

В теории привязанности предполагается, что сформированный в раннем возрасте тип привязанности влияет на качество построения отношений со сверстниками [17]. Ментальная репрезентативная рабочая модель привязанности с учетом растущих когнитивных способностей подростка определяет характер их социального взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками [21]. В частности, надежная модель привязанности позволяет подростку уверенно взаимодействовать с миром и быть готовым к ответу на вызовы в отношениях со сверстниками. Важно понимать, что тип привязанности подростков не определяет все сферы поведения подростков. Ролевое экспериментирование в поисках идентичности как возрастно-психологическая особенность подросткового возраста оказывается более сильным предиктором деструктивного поведения, чем тип привязанности [20]. Одновременно тип привязанности связан с моральным развитием: тип привязанности связан с нарушением моральных норм, в частности, с агрессивными проявлениями по отношению к сверстникам, но не с нарушением конвенциональных норм [22].

Поскольку модель морального самооправдания, предложенная А. Бандурой, включает три базовых процесса – восприятие ситуации морального выбора, оценку последствий поступка для участников моральной коллизии и отношение к жертве [16], мы предположили, что отношение к жертве, т.е. характер межличностных отношений подростков в семье и со сверстниками, обусловит как готовность подростка к обращению к моральному самооправданию в ситуации нарушения моральной нормы, так и предпочтение конкретных механизмов морального самооправдания.

Метод

Цель исследования – изучение особенностей морального самооправдания подростков с различным типом близких межличностных отношений в семье и со сверстниками. Задачи: 1. изучение использования механизмов морального самооправдания и выделение типов «моральной свободы» как стратегий использования механизмов морального самооправдания; 2. исследование связи межличностных отношений в семье (типа привязанности подростков к матери и сиблинговой позиции) с предпочитаемыми механизмами морального самооправдания; 3. исследование связи характера межличностных отношений со сверстниками с механизмами морального самооправдания; 4. изучение гендерных различий

Молчанов С.В., Алмазова О.В.
 Близкие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию
 Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 124–136.

Molchanov S.V., Almazova O.V.
 Close Intepersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms
 Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 124–136.

предпочитаемых механизмов морального самооправдания.

Были использованы методики: методика отчуждения моральной ответственности и С. Мур, выделяющая предпочитаемые механизмы морального самооправдания [5]; модифицированный опросник М.В. Яремчук для определения типа привязанности к матери [2]; опросник «Привязанность к родителям и сверстникам» (раздел отношений со сверстниками, в котором результаты оценивались по четырем шкалам: 1) привязанность к сверстникам; 2) доверие в отношениях со сверстниками; 3) коммуникация со сверстниками и 4) отвержение со стороны сверстников [13].

В исследовании приняли участие 411 подростков от 15 до 17 лет ($Me=15,7$; $SD=0,7$). Среди них 278 (67,6%) юношей и 133 (32,4%) девушки. Среди респондентов единственных детей в семье – 94 (22,9%), старших – 173 (42,1%), средних – 33 (8,0%), младших – 101 (24,6%), 10 юношей и девушек не указали свою sibлингую позицию.

Результаты

Обращение подростков к механизмам морального самооправдания

Инструментарий оценки использования механизмов самооправдания является достаточно новым, поэтому первым шагом стала проверка внутренней надежности методики. Показано, что для всех механизмов отчуждения моральной ответственности данные являются приемлемыми или надежными (Альфа Кронбаха для одного механизма – больше 0,5, для остальных – больше или близка к 0,7).

Был проведен анализ выраженности механизмов моральной свободы. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения оценок выраженности механизмов моральной свободы у всей выборки, юношей и девушек, результат проверки различий оценок юношей и девушек

Выборка/ Механизм самооправдания	Все		Юноши		Девушки		Различия	
	Me	SD	Me	SD	Me	SD	t	p
Моральное оправдание	3,48	1,22	3,68	1,23	3,06	1,09	4,956	<0,001
Речевой эвфемизм	2,78	1,09	2,88	1,10	2,57	1,06	2,731	0,007
Оправдательное сравнение	2,04	0,77	2,12	0,78	1,88	0,72	2,963	0,003
Распределение ответственности	2,58	1,15	2,61	1,19	2,51	1,05	0,808	0,419
Диффузия ответственности	2,75	1,09	2,88	1,11	2,48	0,98	3,579	<0,001
Искажение последствий	2,53	1,09	2,68	1,08	2,24	1,03	3,843	<0,001
Дегуманизация жертвы	3,80	1,29	3,94	1,30	3,51	1,23	3,174	0,002
Атрибуция вины	3,53	1,05	3,70	1,05	3,19	0,99	4,683	<0,001

И в целом по выборке, и отдельно для юношей и девушек предпочитаемыми механизмами являются «дегуманизация жертвы», «атрибуция вины», «моральное самооправдание», реже всего используется «оправдательное сравнение». Для всей выборки выраженность

Молчанов С.В., Алмазова О.В.
 Близкие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию
 Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 124–136.

Molchanov S.V., Almazova O.V.
 Close Intepersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms
 Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 124–136.

механизмов «дегуманизация жертвы», «атрибуция вины», «моральное самооправдание» значимо выше, чем выраженность всех остальных механизмов, а выраженность «оправдательного сравнения» значимо ниже, чем всех остальных ($p < 0,05$). У юношей выраженность всех механизмов самооправдания, кроме «распределение ответственности», значимо выше, чем у девушек. Корреляционный анализ показал, что оценки выраженности всех механизмов моральной свободы связаны между собой (r – от 0,2 до 0,6, $p < 0,05$, коэффициент корреляции Пирсона), что косвенно свидетельствует о внутренней связанности рассматриваемого конструкта.

Кластерный анализ (метод К-средних) результатов опросника С. Мур позволил выделить 3 группы респондентов по степени выраженности механизмов морального самооправдания. Центры кластеров представлены в табл. 2. Было установлено, что есть значимые различия в оценках всех механизмов самооправдания у респондентов из разных кластеров (ANOVA, $p < 0,001$). Это позволяет выделить «типы» «моральной свободы» (морального самооправдания).

Таблица 2

Центры кластеров – распределения респондентов по степени выраженности механизмов морального самооправдания

Тип/ Механизм самооправдания	1 тип	2 тип	3 тип
Моральное оправдание	2,4	3,5	4,3
Речевой эвфемизм	1,7	2,7	3,8
Оправдательное сравнение	1,5	2,0	2,8
Распределение ответственности	1,9	2,6	3,2
Диффузия ответственности	1,7	2,6	3,8
Искажение последствий	1,5	2,4	3,8
Дегуманизация жертвы	2,7	4,0	4,6
Атрибуция вины	2,6	3,6	4,3
Кол-во респондентов (в %)	27,0%	44,3%	28,7%

Тип 1 (27,0% респондентов) проявляет наименьшую активность в использовании механизмов морального самооправдания. В случаях использования чаще прибегают к моральному сравнению и стратегиям искажения образа жертвы (дегуманизация жертвы, атрибуция вины). Обозначим эту группу как группу, достаточно редко использующую стратегии морального самооправдания («пассивные пользователи»), а стратегию моральной свободы – пассивное обращение к моральному самооправданию.

Тип 2 (44,3% участников исследования) – демонстрируют средний уровень активности в обращении к механизмам морального самооправдания. Чаще всего это стратегии искажения образа жертвы: дегуманизация и атрибуция вины, а также моральное сравнение. Обозначим эту группу как группу, ориентированную на стратегию искажения образа жертвы, а тип моральной свободы – как «обесценивание жертвы».

Тип 3 (28,7% подростков) – активнее остальных групп респондентов используют все механизмы морального самооправдания. Обозначим эту группу как группу активных пользователей способами морального самооправдания («активные пользователи»), а стратегию моральной свободы – как активное обращение к моральному самооправданию.

Анализ межполовых различий показал, что юноши значимо чаще бывают «активными», а девушки – «пассивными» пользователями морального самооправдания ($\chi^2=24,986$ при $p<0,001$, сила эффекта V Cramer's – 0,247).

Типы морального самооправдания и межличностные отношения в семье

Так как за пределами детства чистые «амбивалентный» и «избегающий» типы привязанности встречаются довольно редко (в большинстве случаев «ненадежность» в привязанности к матери проявляется в присутствии как тревоги по поводу отношений, так и избегании отношений), мы выделили только «надежный» и «ненадежный» тип привязанности, без разбиения ненадежного на отдельные типы. Надежный тип привязанности к матери определен у 54,3%, а ненадежный – у 45,7% подростков, что совпадает с данными М. Микулинцера, Ф. Шайвера, Дж. Кэссиди и других о распределении надежного и ненадежного типов привязанности к матери в подростковом возрасте.

В табл. 4 представлено распределение подростков с разными типами привязанности к матери по типам морального самооправдания. Было выявлено, что тип привязанности к матери и тип морального самооправдания связаны ($\chi^2=35,041$, $p<0,001$, сила эффекта V Cramer's – 0,289). Среди подростков с надежным типом привязанности к матери значимо чаще реализуется стратегия пассивного обращения к моральному самооправданию, а при ненадежном – стратегия активного обращения. В отношении стратегии обесценивания жертвы значимых различий между группами подростков с надежным и ненадежным типами привязанности к матери выявлено не было.

Таблица 4

Распределение подростков с разными типами привязанности к матери по типам моральной свободы

Тип привязанности/Тип МСО	Пассивные пользователи	Искажение образа жертвы	Активные пользователи
Надежный	35,4%	47,1%	17,5%
Ненадежный	17,0%	41,0%	42,0%
Всего	27,0%	44,3%	28,7%

Сиблинговая позиция незначительно связана с предпочтением типа моральной свободы. Хотя среди «единственных» детей в семье чаще, а у «младших» – реже, чем при других сиблинговых позициях, встречаются «активные пользователи» механизмов морального самооправдания, но статистически они не связаны ($\chi^2=8,482$ при $p=0,205$).

Типы морального самооправдания и межличностные отношения со сверстниками

В табл. 7 представлены результаты анализа аспектов взаимоотношений со сверстниками

при каждом типе морального самооправдания.

Таблица 7

Средние оценки разных аспектов взаимоотношений со сверстниками при разных типах морального самооправдания; анализ различий оценок отношений со сверстниками у подростков из разных типов морального самооправдания

Аспект отношений со сверстниками/Тип МСО	Пассивные пользователи	Обесценивание жертвы	Активные пользователи	Различия	
				F	p
Привязанность	4,21	4,05	3,80	18,282	<0,001
Доверие	4,49	4,34	4,13	10,434	<0,001
Коммуникация	4,27	4,09	3,78	14,982	<0,001
Отвержение	2,23	2,40	2,64	12,997	<0,001

Применение теста Тьюки (метода множественных сравнений) позволило обнаружить значимые различия в характере межличностных отношений со сверстниками между подростками, реализующими различные типы морального самооправдания:

1) привязанность к сверстникам значимо отличается попарно между всеми группами подростков с различными стратегиями морального самооправдания: а) привязанность к сверстникам у группы «пассивных пользователей» выше, чем у подростков, реализующих стратегию «искажения образа жертвы» ($MD=0,1656$; $p=0,026$) и подростков-«активных пользователей» ($MD=0,4171$; $p<0,001$); б) привязанность к сверстникам у подростков, реализующих стратегию «искажения образа жертвы», значимо выше, чем у подростков-«активных пользователей»;

2) доверие в отношениях со сверстниками у группы «активных пользователей» значимо ниже, чем у подростков-«пассивных пользователей» ($MD=-0,3662$; $p<0,001$) и участников, реализующих стратегию обесценивания жертвы ($MD=-0,2145$; $p=0,009$);

3) оценки коммуникации со сверстниками у группы «активных пользователей» значимо ниже, чем у респондентов-«пассивных пользователей» ($MD=-0,4886$; $p<0,001$) и участников исследования, предпочитающих стратегию «искажения образа жертвы» ($MD=-0,3068$; $p=0,001$);

4) отвержение со стороны сверстников у группы «активных пользователей» значимо выше, чем у респондентов-«пассивных пользователей» ($MD=0,4154$; $p<0,001$) и участников исследования с «искажением образа жертвы» ($MD=0,2454$; $p=0,001$).

Корреляционный анализ связи между оценками разных аспектов взаимоотношений со сверстниками и выраженностью механизмов самооправдания (коэффициент корреляции Пирсона) показал, что большая часть оценок позитивных аспектов взаимоотношений со сверстниками связана с выраженностью механизмов самооправдания обратно, а негативного аспекта – прямо слабыми, но статистически значимыми связями. При этом механизмы «распределение ответственности» и «диффузия ответственности» связаны с взаимоотношениями со сверстниками меньше, чем другие механизмы.

Обсуждение результатов

Нарастание в обществе явлений адиафоризации, т.е. исключения моральных норм и правил из сферы человеческих отношений, создает противоречие между моральной социализацией личности и практикой моральной трансгрессии, ложно понимаемой как моральная свобода личности [1]. Моральное самооправдание выступает как способ сохранения позитивной самооценки при самоотчуждении личности от социального требования регуляции межличностных отношений на основе принятых в обществе моральных норм. Целью нашего исследования стало изучение связи особенностей близких межличностных отношений в семье и в кругу сверстников и обращения подростков к различным механизмам морального самооправдания. Наши результаты позволили установить, что наиболее часто подростки обращаются к таким механизмам морального самооправдания, как «дегуманизация жертвы», «атрибуция вины», «моральное оправдание», причем юноши значимо чаще прибегают к стратегии самооправдания, чем девушки. Анализ предпочитаемых механизмов самооправдания выявил три типа стратегий моральной свободы: 1) стратегия пассивного обращения подростков к моральному самооправданию, косвенно свидетельствующая об их готовности принять ответственность за нарушение моральных норм; 2) стратегия обесценивания жертвы посредством дегуманизации и атрибуции вины; 3) стратегия активного использования всех способов морального самооправдания. Полученные результаты подтверждают выдвинутое предположение о значении близких межличностных отношений в семье для морального развития – выявлена связь типа привязанности к матери и типа стратегий морального самооправдания, что согласуется с результатами исследования Э. Туриеля [22]. Для подростков с надежным типом привязанности более характерна пассивная стратегия и низкая готовность обращения к механизмам морального самооправдания, предположительно обусловленная внутренней ответственностью. Напротив, в случае ненадежного типа привязанности существенно чаще подростки реализуют стратегию активного обращения к моральному самооправданию. Отсутствие различий в обращении к стратегии обесценивания жертвы между подростками с надежным и ненадежным типом привязанности к матери может быть объяснено тем, что указанная стратегия является типичной для данного возраста, что, однако, требует дальнейшего изучения. Перспективой исследования должно стать изучение предпочитаемых механизмов морального самооправдания при избегающем и амбивалентном типах привязанности.

Выводы

Результаты подтверждают положение о роли общения и близких межличностных отношений со сверстниками как деятельности, обеспечивающей осознание и принятие подростками морального кодекса товарищества (Д.Б. Эльконин). Привязанность, доверие, успешность коммуникации в отношениях со сверстниками значимо ниже, а отвержение – выше в группе подростков, реализующих стратегию активного обращения к механизмам морального самооправдания. Чем более выражены привязанность и доверие подростков к сверстникам, тем реже их обращение к таким механизмам морального самооправдания, как искажение последствий, дегуманизация жертвы и атрибуция вины. Чем более выражено отвержение со стороны сверстников, тем чаще подростки обращаются к таким механизмам морального самооправдания, как искажение последствий и дегуманизация жертвы. Вместе с

Молчанов С.В., Алмазова О.В.
Бликие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 124–136.

Molchanov S.V., Almazova O.V.
Close Intepersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 124–136.

тем установленный в исследовании факт отсутствия связи между взаимоотношениями со сверстниками и такими способами морального самооправдания, как «распределение ответственности» и «диффузия ответственности», может быть объяснен логикой становления моральной ответственности – от внешней ответственности к внутренней.

Литература

1. Бауман З., Донских Л. Моральная слепота. СПб.: изд-во Ивана Лимбаха, 2019. 386 с.
2. Бурменская Г.В., Алмазова О.В. Взаимоотношения братьев и сестер и их связь с привязанностью к матери // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 15–25.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. М.: Айрис-Пресс, 2005. 240 с.
5. Ледовая Я.А., Тихонов Р.В., Боголюбова О.Н., Казенная Е.В., Сорокина Ю.Л. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 23–39. DOI:10.21638/11701/spbu16.2016.402
6. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возрастов. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 351 с.
7. Молчанов С.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А., Маркина О.С. Развитие личностной автономии как условие формирования ориентации подростка в моральной сфере // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 4. С. 22–29. DOI:10.17759/chrp.2015110402
8. Поливанова К.Н. Психологический анализ возрастной периодизации // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 1. С. 26–31.
9. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 2. С. 36–47.
10. Фельдштейн Д.И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
11. Цукерман Г.А. Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста // Вестник МАРУ. 2000. № 7. С. 34–43.
12. Эриксон Э. Детство и общество. М.: Летний сад, Речь, 2000. 416 с.
13. Armsden G.C., Greenberg M.T. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence // Journal of Youth and Adolescence. 1987. № 16 (5). P. 427–454. DOI:10.1007/BF02202939
14. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 640 p.

15. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning // *Child Development*. 1996. № 67 (3). P. 1206–1222.
16. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York, NY: Worth, 2015. 544 p.
17. Berlin L.J., Cassidy J. Relations among relationships: Contributions from attachment theory and research // *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* / In J. Cassidy, P.R. Shaver (Eds.). The Guilford Press, 1999. P. 688–712.
18. Carlo G., Randall B.A. The development of a measure of prosocial behaviours for late adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. 2002. № 31. P. 31–44. DOI:10.1023/A:1014033032440
19. Caroli M.E., Sagone E. Mechanisms of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 140. P. 312–317. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.04.426
20. Collins W.A., Steinberg L. Adolescent Development in Interpersonal Context // *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* / In N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). John Wiley & Sons Inc, 2006. P. 1003–1067.
21. Main M., Kaplan N., Cassidy J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1985. № 50 (1-2). P. 66–104.
22. Turiel E. The development of morality // *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* / In N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). Hoboken, NJ: Wiley, 2006. P. 789–857. DOI:10.1002/9780470147658.chpsy0313

References

1. Bauman Z., Donskikh L. *Mora'n'naya slepota [Moral Blindness]*. SPb.: izd-vo Ivana Limbakha, 2019. 386 p. (In Russ.).
2. Burmenskaya G.V., Almazova O.V. *Vzaimootnosheniya brat'ev i sester i ikh svyaz' s privyazannost'yu k materi [Interrelations of brothers and sisters and their attachment to mother]*. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2015, no. 4, pp. 15–25. (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Davydov V.V. *Teoriya razvivay ushchego obucheniya [Theory of Developing Education]*. M.: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
4. Karabanova O.A. *Vozrastnaya psikhologiya. Konspekt lektsii [Developmental psychology. Lecture notes]*. M.: Airis-Press, 2005. 240 p. (In Russ.).
5. Ledovaya Ya.A., Tikhonov R.V., Bogolyubova O.N., Kazennaya E.V., Sorokina Yu.L. *Otchuzhdenie moral'noi otvetstvennosti: psikhologicheskii konstrukt i metody ego izmereniya [Moral disengagement: psychological construct and measurement method]*. *Vestnik SPbGU. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika = SPbGU Bulletin, Psychology, Pedagogy*, 2016. Vol. 4, pp. 23–39. DOI:10.21638/11701/spbu16.2016.402 (In Russ., abstr. In Engl.).

6. Molchanov S.V. *Psikhologiya podrostkovo i yunosheskogo vozrasta. Uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata [Psychology of adolescence and youth]*. M.: Yurait, 2016. 351 p. (In Russ.).
7. Molchanov S.V., Poskrebysheva N.N., Zapunidi A.A., Markina O.S. *Razvitie lichnostnoi avtonomii kak uslovie formirovaniya orientatsii podrootka v moral'noi sfere [Development of personal autonomy as the condition for formation of adolescents orientation in moral shpere]*. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 22–29. DOI:10.17759/chp.2015110402 (In Russ., abstr. In Engl.).
8. Polivanova K.N. *Psikhologicheskii analiz vozrastnoi periodizatsii [Psychological analysis of periodization of development]*. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 1, pp. 26–31. (In Russ., abstr. In Engl.).
9. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. *Razvitie lichnostnoi avtonomii podrostkov v otnosheniyakh s rodityami [Development of personal autonomy of adolescents in relations with parents]*. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Bulletin, Psychology*, 2011. № 2, pp. 36–47. (In Russ., abstr. In Engl.).
10. Fel'dshtein D.I. *Osobennosti stadia razvitiya lichnosti na primere podrostkovo vozrasta [Peculiarities of developmental stages of personality in adolescence]*. In: D.I. Fel'dshteina. (Ed.). *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii*. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. 304 p. (In Russ.).
11. Tsukerman G.A. *Sotsial'no-psikhologicheskoe eksperimentirovanie kak forma vedushchei deyatel'nosti podrostkovo vozrasta [Social-psychological experiment as for of basic activity in adolescence]*. *Vestnik MARO = MARO Bulletin*, 2000. № 7, pp. 34–43. (In Russ.).
12. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]*. Moscow: Letnii sad, Rech', 2000. 416 p. (In Russ.).
13. Armsden G.C., Greenberg M.T. *The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 1987, no. 16 (5), pp. 427–454. DOI:10.1007/BF02202939
14. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 640 p.
15. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. *Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning*. *Child Development*, 1996, no. 67 (3). pp. 1206–1222.
16. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York, NY: Worth, 2015. 544 p.
17. Berlin L.J., Cassidy J. *Relations among relationships: Contributions from attachment theory and research*. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. In: J. Cassidy, P.R. Shaver (Eds.). The Guilford Press, 1999, pp. 688–712.
18. Carlo G., Randall B.A. *The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents*. *Journal of Youth and Adolescence*, 2002, no. 31, pp. 31–44. DOI:10.1023/A:1014033032440
19. Caroli M.E., Sagone E. *Mechanisms of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2013, no. 140, pp. 312–317. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.04.426

Молчанов С.В., Алмазова О.В.

Бликие межличностные отношения с родителями и сверстниками в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 124–136.

Molchanov S.V., Almazova O.V.

Close Interpersonal Relations with Parents and Peers in Adolescence as the Factor of Use of Moral Disengagement Mechanisms
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 124–136.

20. Collins W.A., Steinberg L. Adolescent Development in Interpersonal Context. Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. In N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). John Wiley & Sons Inc., 2006, pp. 1003–1067.

21. Main M., Kaplan N., Cassidy J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985, no. 50 (1-2), pp. 66–104.

22. Turiel E. The development of morality. Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. In N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). Hoboken, NJ: Wiley, 2006, pp. 789–857. DOI:10.1002/9780470147658.chpsy0313

Информация об авторах

Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Information about the authors

Sergey V. Molchanov, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Получена 01.10.2020

Принята в печать 15.10.2020

Received 01.10.2020

Accepted 15.10.2020

Взаимосвязь и взаимообусловленность установок выбора жизненного пути и склонности к девиантному поведению у военнослужащих

Левина М.В.

Институт психологии им. Л.С. Выготского (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2836-1305>, e-mail: lmariav97@yandex.ru

Кригер Е.Э.

Институт психологии им. Л.С. Выготского (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail: ekrig@yandex.ru

Полноценное развитие и оптимальная адаптация человека в социуме являются актуальной задачей общества. Снижение рисков возникновения девиантного поведения отражается на психологическом здоровье и благополучии субъекта, их предупреждение во многом связано с особенностями выбора жизненного пути. Новизна данной статьи заключается в том, что она посвящена проблеме выбора жизненного пути юношами, находящимися на срочной военной службе и имеющими склонность к девиантному поведению. В исследовании приняли участие военнослужащие срочной службы от 18 до 23 лет мужского пола в количестве 50 человек. Были использованы тестовые и проективные методики. В ходе исследования устанавливалась взаимосвязь между типами установок, связанных с выбором юношами жизненного пути, и их склонностью к различным формам девиантного поведения. Результаты свидетельствуют о том, что у юношей, имеющих гедонистические установки выбора жизненного пути, не наблюдается склонности к возникновению девиантного поведения, в то время как у юношей, находящихся на службе в армии и имеющих ценностные и творческие установки, наблюдается склонность к девиациям. Кроме того, военнослужащие, имеющие творческие установки выбора жизненного пути, проявляют признаки аддиктивного поведения и агрессии при службе в армии. А творческая установка выбора жизненного пути обуславливает возникновение аддикций.

Ключевые слова: стратегия жизненного пути, склонность к девиациям, военнослужащие, установки, выбор.

Благодарности. Авторы благодарят организаторов Международной научно-практической конференции «Практическая психология и новая реальность», проводимой Российским государственным гуманитарным университетом, за возможность представить обсуждаемые в статье материалы, а также заместителя командира по работе с личным составом 27-ой отдельной гвардейской Севастопольской Краснознаменной мотострелковой бригады имени

Левина М.В., Кригер Е.Э.
Взаимосвязь и взаимообусловленность установок
выбора жизненного пути и склонности к
девиантному поведению у военнослужащих
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 137–151.

Levina M.V., Krieger E.E.
Interrelation and Interdependence of Attitudes of Choice
of Life Path and Propensity to deviant Behavior in
military Personnel
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 137–151.

60-летия образования СССР (27-я ОМСБр), находящейся в п. Мосрентген, НАО (Новомосковский административный округ города Москвы).

Для цитаты: Левина М.В., Кригер Е.Э. Взаимосвязь и взаимообусловленность установок выбора жизненного пути и склонности к девиантному поведению у военнослужащих [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 137–151. DOI:10.17759/psyedu.2020120309

Interrelation and Interdependence of Attitudes of Choice of Life Path and Propensity to deviant Behavior in military Personnel

Maria V. Levina

Vygotsky Institute of psychology, Russian state humanitarian University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2836-1305>, e-mail: lmariav97@yandex.ru

Eugenia E. Krieger

Vygotsky Institute of psychology, Russian state humanitarian University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail: ekrig@yandex.ru

Full-fledged development and optimal adaptation of a person in society is an urgent task of society. While reducing the risks of deviant behavior affects the psychological health and well-being of the subject. Their prevention is largely due to the peculiarities of choosing a life path. The novelty of this article is that it is devoted to the problem of choosing a life path for young men who are on active military service and have a tendency to deviant behavior. The study involved military conscripts from 18 to 23 years of age in the number of 50 young men. Test and projective techniques were used. The study established the relationship between the types of attitudes associated with the choice of young people's life path and their propensity to various forms of deviant behavior. The results show that young men who have hedonistic attitudes to choosing a life path do not tend to develop deviant behavior, while young men who are serving in the army, who have value and creative attitudes, tend to deviate. In addition, military personnel who have creative attitudes to choosing their life path show signs of addictive behavior and aggression when serving in the army. And the creative attitude of choosing a life path causes the emergence of addictions.

Keywords: strategy of a life path, tendency to deviations, military personnel, installations, choice.

Gratitudes. The authors thank the organizers of the International scientific-practical conference "psychology and the new reality", held by the Russian state humanitarian University, for the opportunity to present discussed in the article materials as well as the Deputy commander for work with personnel of the 27th separate guards motorized rifle Sevastopol red banner brigade named by 60 anniversary of the USSR (27 omsbr), located in section Mosrntgen, the NAO (Novomoskovsky administrative district of Moscow).

For citation: Levina M.V., Krieger E.E. Interrelation and Interdependence of Attitudes of Choice of Life Path and Propensity to deviant Behavior in military Personnel. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 137–151. DOI:10.17759/psyedu.2020120309 (In Russ.).

Введение

Под девиантным поведением подразумевается устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм в определенных сообществах в определенный период их развития, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также характеризующееся социальной невключенностью. Методологической основой для исследования послужили научные труды известных отечественных и зарубежных педагогов и психологов. В качестве теоретической базы исследования были использованы несколько направлений изучения жизненного пути:

- *генетический*, в рамках которого исследуются объективно-биографические изменения в жизни человека [2; 6; 13; 19 и др.], в частности мы обращали внимание на появление армейской службы в жизни юношей;
- *личностный*, рассматривающий жизненный путь через его объективацию в поведении, через реальное использование времени жизни [1; 4; 5; 11; 12; 20 и др.].

Различные исследователи рассматривают выбор жизненного пути как потенциально переломный момент жизни субъекта, предопределяющий его дальнейшее содержание, который включает в себя его активную деятельность по изменению существующей ситуации, а также принятие определенного решения и ответственности субъекта выбора за свои действия. В процессе жизненного пути возникает множество автономных направлений, траекторий развития, реализующихся в большей мере от личного выбора субъекта, от жизненной стратегии индивида. Юношеский возраст по многим периодизациям является достаточно непродолжительным (17-21 год), у военнослужащих он практически весь выпадает на период армейской службы. В этот период происходит возникновение такого возрастного новообразования, как самоопределение, человек выстраивает свои перспективы жизни, планирует будущее. Поэтому в этом возрасте особенно важно, чтобы человек осознавал стратегии своего жизненного пути и не уходил в девиантные формы поведения.

В работах Е.В. Змановской и Е.Б. Усовой под девиантным поведением подразумевается устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм в определенных сообществах в определенный период их развития, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией [8]. Факторы, влияющие на проявления индивидуальной дезадаптации, лежащей в основе девиантного поведения, которые начинают чаще всего проявляться именно в юношеском возрасте, были рассмотрены в ряде работ [6; 7; 15; 17; 18; 19; 21].

Программа исследования

Целью предпринятого нами исследования было изучение и расширение представлений о выборе жизненного пути и определяющих его факторах, а также соотнесение особенностей выбора жизненного пути и склонности к девиантному поведению у юношей, находящихся на срочной военной службе.

Гипотеза исследования: фактор жизненных установок обуславливает склонность к девиантному поведению юношей, проходящих военную службу.

Организация эмпирического исследования включала в себя несколько этапов. На первом этапе исследования респондентам была предъявлена методика «СОП» на диагностику разных форм девиантного поведения [13]. Вторым этапом исследования заключался в прохождении юношами опросника «Типология личностного выбора жизненного пути» А.С. Мальцевой, В.Г. Грязевой-Добшинской [5]. На третьем этапе юношам предлагалось пройти проективную методику «Куда пойдет Иван Царевич?» Т.Ю. Колошиной, направленную на проективное изучение выбора в смоделированной ситуации «перекрестка жизненных дорог» [10]. Заключительный этап был посвящен анализу результатов исследования данных методик (с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни и H-критерия Краскела-Уоллиса, корреляционного анализа Ч. Спирмена и Хи-квадрата) и их сопоставлений. Обработка данных происходила с помощью стандартного пакета статистической обработки SPSS Statistics (2011).

Эмпирическое исследование проводилось на базе войсковой части 61899 – 27-я отдельная гвардейская Севастопольская Краснознаменная мотострелковая бригада имени 60-летия образования СССР (27-я ОМСБр), находящейся в п. Мосрентген, НАО (Новомосковский административный округ города Москвы). Участие приняли военнослужащие срочной службы от 18 до 23 лет мужского пола в количестве 50 человек. Таким образом, сопоставлялись две группы: 27 человек (не склонных к девиантному поведению) и 23 человека (склонных к девиантному поведению).

Выбор методик объясняется возможностью сравнения данных по выбору установок на жизненный путь юношами и их склонностью к различным формам девиаций, а также поиску возможных причин, влияющих на этот процесс. Исследование с использованием первых двух методик проводилось со всеми респондентами одновременно, а по третьей методике индивидуально и сопровождалось собеседованием.

Методика СОП (на выявление склонности к отклоняющемуся поведению) А.Н. Орел [13].

Опросник состоит из набора специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения – агрессивного; саморазрушающего и самоповреждающего; аддиктивного; делинквентного; направленного на преодоление каких-либо норм и правил;

волевого контроля поведенческих проявлений эмоциональных реакций; готовности субъекта давать о себе в основном социально одобренную информацию.

Методика «Типологии личностного выбора жизненного пути» (исследование особенностей выбора) А.С. Мальцевой, В.Г. Грязевой-Добшинской.

Для определения типа выбора жизненного пути юношей была использована методика «Типологии личностного выбора жизненного пути» (А.С. Мальцева, В.Г. Грязева-Добшинская, 2008) [5].

С помощью данной методики возможно выделение четырех типов установки на выбор жизненного пути, исходя из соотношений показателей по уровням двух шкал:

- 1) рефлексия и принятие внутренней сложности;
- 2) осознание и принятие внешней сложности.

Соответственно авторы выделяют 4 типа жизненных установок – гедонистическую, реалистическую, творческую, ценностную.

Проективная методика «Куда пойдет Иван Царевич?» Т.Ю. Калошиной [10].

Данная методика нацелена на проективное изучение выбора в смоделированной ситуации «перекрестка жизненных дорог».

Результаты

Рассмотрим полученные в ходе исследования результаты.

На рис. 1 представлены данные по методике «СОП» (склонность к отклоняющему поведению). Анализ полученных результатов по методике «СОП» показал, что среди 50 респондентов 23 человека входят в группу склонных к девиантному поведению, 27 человек составили группу нормы. Для склонных к девиантному поведению характерно проявление поступков, действий, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам), конфликтности, непонимания, противодействия, возмущения во взаимоотношениях с окружающими людьми, наличие эмоционального дискомфорта. В то время как для несклонных к девиантному поведению свойственны нормальное установление социальных контактов, адекватные формы поведения в социуме, стремление к самореализации и др.

Респонденты были разделены по двум группам следующим образом: «входящие в норму», те, у кого наблюдались единичные высокие баллы или же баллы в диапазоне от 50 до 59; «склонные к девиации» – эту группу составляли юноши, имеющие высокие показатели по трем и больше шкалам опросника, это баллы в диапазоне от 60 до 69.

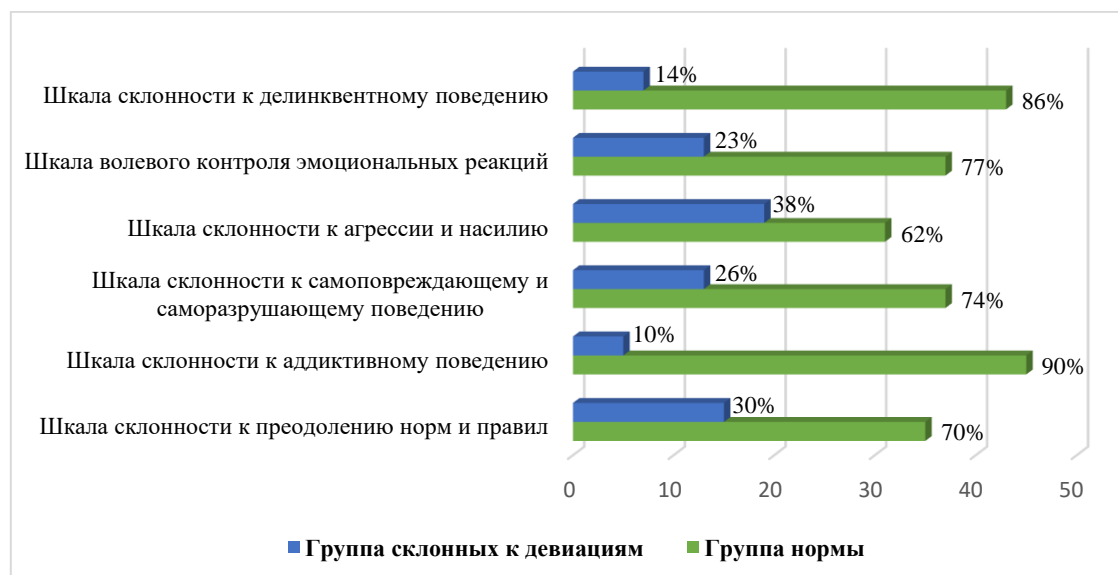


Рис. 1. Распределение форм склонности к девиациям каждой группы юношей

Различия между выделенными группами («склонные к девиации» и «входящие в норму») мы проверяли на значимость с помощью статистической обработки (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность склонности к возникновению девиантного поведения

СОП	Средние ранги			U- эмп	p- уровень	H0
	Норма	Девиация	Разница			
Преодоление норм и правил	14.96	37.87	22.91	595	<0.000	Отклоняется
Аддиктивное поведение	20.20	31.72	11.52	453	0.105	Принимается
Самоповреждающее поведение	15.33	37.43	22.1	585	<0.000	Отклоняется
Агрессия и насилие	14.85	37.98	23.13	605	<0.000	Отклоняется
Волевой контроль эмоциональных реакций	18.33	33.91	15.58	534	0.002	Отклоняется
Делинквентное поведение	20.35	31.54	11.19	494	0.107	Принимается

Использование U-критерия Манна-Уитни, направленного на установление различий в выраженности девиации между двумя группами, позволило установить, что значимые различия между двумя группами юношей имеются у следующих показателей методики СОП:

- склонность к преодолению норм и правил;
- склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению;
- склонность к агрессии и насилию;
- волевой контроль эмоциональных реакций.

На следующем этапе мы использовали методику «Типология личностного выбора жизненного пути», согласно которой возможно выделение четырех типов установок на жизненный путь исходя из соотношений показателей.

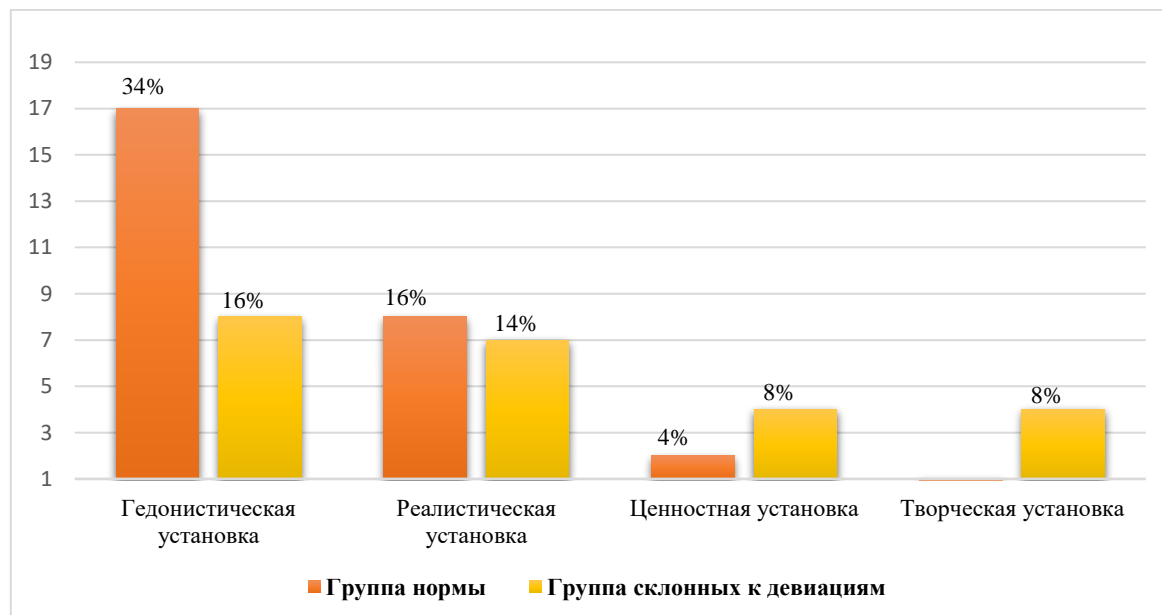


Рис. 2. Распределение установок выбора жизненного пути каждой группы юношей

График (рис. 2) наглядно показывает, что наибольшему числу юношей (50% выборки) свойственна гедонистическая установка в выборе жизненного пути, при этом в большей мере данную установку выбирают юноши, входящие в группу нормы. Далее по показателям идет реалистическая установка в выборе жизненного пути у юношей (30% от общей выборки). В обеих группах имеется одинаковое количество юношей, избравших данную установку. Следующей по числу избравших ее юношей идет (12% от выборки) ценностная установка в выборе жизненного пути. Самой последней на графике является творческая установка в выборе жизненного пути, данная установка отмечается только у юношей группы склонных к девиациям (8% выборки).

Далее мы исследовали обусловленность девиаций выбором стратегии жизненного пути. Анализ был осуществлен при помощи Н-критерия Краскела-Уоллиса, который помогает понять, влияет ли фактор, на основании которого были выделены группы ТВЛ, на наличие разных форм девиаций (табл. 2). В таблице указан порядковый номер ценностной установки: 1 – гедонистическая; 2 – ценностная; 3 – творческая; 4 – реалистическая.

Таблица 2

Обусловленность девиаций выбором стратегий жизненного пути

СОП	Медиана				Н-эмп	р-уровень	H0
	1	2	3	4			
	установки						
Преодоление норм и правил	21.92	24.92	29.50	30.69	3.72	0.293	Принимается
Аддиктивное поведение	20.94	22.75	41.62	29.90	9.01	0.029	Отклоняется

Самоповреждающее поведение	21.44	34.67	34.38	26.23	5.88	0.117	Принимается
Агрессия и насилие	21.12	27.67	39.50	28.20	6.46	0.084	Принимается
Волевой контроль эмоциональных реакций	21.68	33.00	29.25	27.87	4.00	0.261	Принимается
Делинквентное поведение	22.64	18.33	30.38	31.83	5.75	0.124	Принимается

Были обнаружены значимые различия в склонности к аддиктивному поведению между группами с разными преобладающими установками. На основании этого можно заключить, что существует взаимосвязь между преобладанием той или иной установки и склонностью к аддиктивному поведению. Можно сказать о том, что группа юношей с творческой установкой в выборе жизненного пути более склонна к проявлению аддиктивного поведения по сравнению с другими группами.

Затем мы рассматривали наличие значимых различий между установками выбора стратегии жизненного пути методики «ТВЛ» и различными формами девиаций методики «СОП» при помощи U-критерия Манна-Уитни, чтобы понять, отличаются ли группы установок между собой. Статистический анализ показал, что склонность к агрессии и насилию значимо различается между группой юношей с гедонистической установкой и группой с творческой установкой (табл. 3).

Таблица 3

Выбор стратегий жизненного пути

СОП	Средние ранги			U-эмп	p-уровень	НО
	Гедонистическая установка	Творческая установка	Разница			
Склонность к агрессии и насилию	13.74	22.88	9.14	81.5	0.043	Отклоняется

Проведя статистический анализ наличия связей и различий методики «ТВЛ», можно сделать вывод о том, что существует группа, которая имеет явные отличия от других:

Группа юношей с творческой установкой выбора жизненного пути:

✓ Более склонны к проявлению аддиктивного поведения по сравнению с другими группами.

✓ В большей мере склонны к агрессии и насилию в своем поведении по сравнению с группой имеющих гедонистическую установку.

Третий этап исследования заключался в проведении проективной методики «Куда пойдет Иван Царевич?» Т.Ю. Калошиной, направленной на изучение выбора в смоделированной ситуации «перекрестка жизненных дорог». Использование этой методики было необходимым, поскольку она позволяет обнаружить стратегию направления пути, которую выбирает для себя каждый юноша, при этом значение имеет не только сам выбор юноши, но и, прежде всего,

его собственная уникальная интерпретация, тот смысл, который он вкладывает в совершаемый выбор.

На рис. 3 представлена графическая модель определения стратегий направления жизненного пути юношей на основе интерпретации полученных результатов с помощью выделения смысловых единиц и их обобщения.

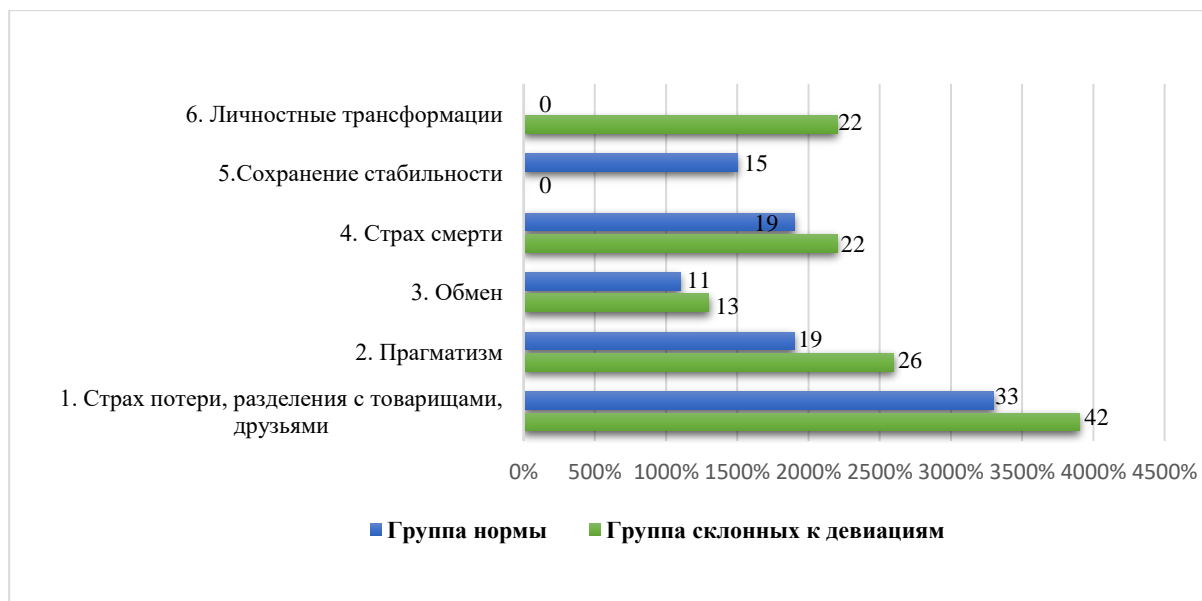


Рис. 3. Распределение стратегий направления пути каждой группы юношей, %

Проективное изучение выбора в смоделированной ситуации «перекрестка жизненных дорог» у юношей показало, что доминирует стратегия «страх потери, разделения с товарищами, друзьями», и выбирают ее юноши обеих групп (33% группы нормы и 42% – склонных к девиациям). Стоит обратить внимание на две стратегии, которые имеют наименьший процент, но очень хорошо характеризуют группы юношей, которые их избирали:

- «сохранение стабильности» (15%) – данная стратегия свойственна только для юношей группы несклонных к девиации, они отличаются своей ригидностью, неготовностью к изменениям, постановкой узкоутилитарных сиюминутных целей;
- стратегия «личностные трансформации» (22%) характерна для группы склонных к девиациям, отличаются от общей выборки склонностью к трансформациям и нацеленностью на личностный рост и личностные изменения.

По результатам проективной методики и специально проведенного собеседования видно, что осознанный, выстроенный и долгосрочный выбор жизненного пути имеют лишь 10% из общей выборки, это может свидетельствовать о том, что готовность к выбору и способность к его реализации либо мало осознана у данной группы молодых людей, либо имеет место влияние социальной ситуации (служба в армии), в которой находятся юноши на момент исследования.

Затем было проведено статистическое сравнение показателей данной методики между группами: склонных к девиациям и входящих в норму юношей. Так как в данной методике

использовались не количественные, а качественные данные, то для расчета был использован Хи-квадрат (табл. 4).

Таблица 4

Статистическое сравнение ценностных установок у военнослужащих

Ценностная установка	Тип поведения		X ²	p-уровень	H0
	Склонность к девиациям	Группа нормы			
Страх потери, разделения с товарищами, друзьями	9	10	11.76	0.011	Отклоняется
Прагматизм	6	5			
Обмен	2	3			
Страх смерти	1	5			
Сохранение стабильности	0	4			
Личностные трансформации	5	0			

В результате статистической обработки были выявлены значимые различия между двумя группами юношей. Можно сказать о том, что члены группы нормы с большей вероятностью проявят «страх смерти», постоянство и неизменчивость относительно себя, тогда как склонные к девиациям юноши с большей вероятностью окажутся способными к трансформациям при выборе жизненного пути.

Обсуждение результатов

Новизна проведенного исследования заключается в том, что в нем была исследована взаимосвязь и взаимообусловленность установок выбора жизненного пути военнослужащих срочной службы. Подобное исследование было проведено впервые, вместе с тем его результаты сопоставимы с исследованиями девиаций у сотрудников МВД, представленными в российской печати [9; 14; 23]. Сравнительный анализ установок выбора жизненного пути у склонных к девиациям и несклонных к девиациям при помощи H-критерия Краскела-Уоллиса позволил заключить, что фактор жизненных установок оказывает влияние на склонность к аддиктивному поведению. Данные смыслового анализа выбора через интерпретацию сказочного сюжета подтверждают полученные результаты. Вполне вероятно, такая ситуация наблюдается в особой, жестко регламентированной среде армейской жизни. Влияния на другие показатели опросника установлено не было.

Проективное изучение выбора в смоделированной ситуации «перекрестка жизненных дорог» у юношей показало, что осознанную, выстроенную и долгосрочную стратегию жизненного пути имеют лишь 10% из общей выборки, это может свидетельствовать о том, что готовность к выбору и способность к его реализации либо мало осознана у данной группы молодых людей, либо имеет место влияние социальной ситуации (служба в армии), в которой находятся юноши на момент исследования. Было выявлено, что члены группы нормы с

большей вероятностью проявляют тревогу и ригидность (неизменчивость) при выборе жизненного пути, тогда как склонные к девиациям юноши больше демонстрируют склонность к личностным трансформациям при выборе жизненного пути.

Выводы

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование было посвящено изучению стратегий выбора жизненного пути и возникновению девиаций у юношей, проходящих срочную службу в армии. Это позволило выделить связь между проявлением различных форм девиаций в собственном поведении и выбором юношей. Результаты исследования показали, что юноши, не склонные к девиантному поведению, выбирают гедонистический тип стратегии жизненного пути, в то время как имеющие склонность к девиантному поведению предпочитают творческие и ценностные установки. Казалось бы, должно быть наоборот. Однако группа, не проявляющая склонности к девиациям, не имеет выраженных ценностных и творческих установок, следовательно, их поведение, скорее, может носить адаптивный характер, необходимый для конкретных условий. Это значит, что они не имеют сложившихся ценностно-смысловых структур личности, что может свидетельствовать об отсутствии личностной зрелости и инфантильности военнослужащих и, возможно, молодежи в целом, поскольку значительная часть молодых людей в этом периоде идут на службу в армию. При этом выбор творческих и ценностных установок выбора жизненного пути в армейской службе вызывает проявление аддиктивной девиации, что может в последующем создавать проблемы, связанные с адаптацией к социальному окружению, и нарушать психологическое здоровье. И здесь имеется еще один интересный момент: творческие люди с ценностными установками проявляют в армии склонность к девиации.

В ходе проверки гипотезы нами были выделены проблемы, обращающие наше внимание на наличие девиаций у юношей, среди них: склонность к агрессии и насилию среди группы юношей, имеющих предпосылки к девиациям, избравших творческую установку; проявление аддиктивного поведения у этой же группы респондентов; низкий волевой контроль эмоциональных реакций у военнослужащих, склонных к девиациям, а также недостаточность личностной самоорганизации.

Результаты исследования могут быть полезны в формулировании организационно-психологических рекомендаций для предупреждения девиаций юношей в период прохождения срочной службы, позволяющих оптимизировать подходы к психологическому сопровождению военнослужащих с учетом человеческого фактора. А также правильно распределять деятельность среди военнослужащих срочной службы, снизить проявления агрессивного поведения, содействовать развитию личностных качеств военнослужащих. В то же время они помогут расширить спектр методов работы специалистов психологической службы и работников с личным составом.

В последующем нам кажется целесообразным провести это исследование на начало призыва в армию, чтобы выявить причины возникновения склонности к девиациям и в то же время понять, является ли армейская служба местом появления склонности к аддикциям, а также условием, провоцирующим образование отклонения в формировании личности военнослужащего.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 298 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Арапова П.И. Образ будущего и выбор жизненного пути в юношеском возрасте // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 1 (36). С. 122–129.
4. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 28–39.
5. Грязева-Добшинская В.Г. Типология личностного выбора жизненного пути: описание методики и результаты психометрической проверки // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. Т. 9. № 2. С. 14–21. DOI:10.14529/psy160202
6. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 80–90. DOI:10.17759/pse.2018230408
7. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 18–32.
8. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.
9. Кравцов О.Г. Проблема творчества в контексте изучения девиантного поведения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 85–92. DOI:10.17759/psyedu.2019110107
10. Колошина Т.Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации [Электронный ресурс]. М., 2010. URL: <https://klex.ru/eqz> (дата обращения: 11.07.2020).
11. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
13. Логинова Н.А. Жизненный путь как проблема психологии // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 103–108.
14. Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 77–87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207
15. Никитская Е.А. Формы психолого-педагогической работы по преодолению негативных факторов в профессиональном самоопределении подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. Том 7. № 1. С. 25–33. DOI:10.17759/psylaw.2017070103
16. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) / Клейберг Ю.А. // Социальная психология девиантного поведения. М.: Сфера, 2004. С. 141–154.
17. Ошевский Д.С., Фролова М.С. Динамика моральных суждений у юношей-военнослужащих в период прохождения действительной службы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. Том 5. № 2. С. 138–153. DOI:10.17759/psylaw.2015100211
18. Психология формирования личности и коллектива в мире неопределенности / Под ред. Е.Э. Кригер. М.: РГГУ, 2018. 224 с.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: «Педагогика», 1973. 424 с.
20. Саликова Э.М.В. Трансформация метафорических репрезентаций жизненного пути личности в период самоизоляции у взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 147–160. DOI:10.17759/cpse.2020090207
21. Собкин В.С., Мнацаканян М.А. Особенности восприятия студенческой молодежью современных политических лидеров России (по материалам психосемантического исследования) // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 3. С. 46–63. DOI:10.17759/sps.2015060304

22. Шамионов Р.М. Роль индивидуальных ценностей, авторитарных установок и социальной идентичности в общей дискриминационной направленности личности в России // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 2. С. 54–73. DOI:10.17759/sps.2020110204
23. Шлычков В.Р. Профилактика аддиктивных форм девиантного поведения сотрудников организации: анализ проблемы и пути ее решения [Электронный ресурс] / Под общей ред. М.Г. Ковтунович // Социально-экономические и психологические проблемы управления. Сборник научных статей по материалам I (IV) Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 23 по 25 апреля 2013 года. Часть 1. М.: МГППУ, 2013.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [Life strategy]. Moscow: Mysl', 1991. 298 p. Available at: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-k-a-abulh/strategiya.html> (data obrashcheniya: 05.06.2020).
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 288 p.
3. Arapova P.I. Obraz budushchego i vybor zhiznennogo puti v yunosheskom vozraste [Image of the future and choice of life path in youth]. *Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya* [Bulletin of PSTSU. Series 4: Pedagogy. Psychology], 2015, no. 1 (36), pp. 122–129.
4. Buyakas T.M. Problema i psikhotehnika samoopredeleniya lichnosti [The problem and psychotechnics of self-determination]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 2002, no. 2, pp. 28–39.
5. Gryazeva-Dobshinskaya V.G. Tipologiya lichnostnogo vybora zhiznennogo puti: opisanie metodiki i rezul'taty psikhometricheskoi proverki [Typology of personal life choice: description of the methodology and results of psychometric verification]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Psikhologiya» = Bulletin Of SUSU. Psychology Series*, 2016. Vol. 9, no. 2, pp. 14–21. DOI:10.14529/psy160202
6. Gut Yu.N., Kabardov M.K. Prirodnye i sotsial'nye faktory deviantnogo povedeniya u podrostkov [Natural and social factors of deviant behavior in adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 80–90. DOI:10.17759/pse.2018230408
7. Zeigarnik B.V. Teoriya lichnosti K. Levina [Levin's theory of personality]. Moscow: MGU Publ., 1981, pp. 18–32.
8. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya: Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya [Deviantology: Psychology of deviant behavior]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2003. 288 p.
9. Kravtsov O.G. Problema tvorchestva v kontekste izucheniya deviantnogo povedeniya [The problem of creativity in the context of studying deviant behavior]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 85–92. DOI:10.17759/psyedu.2019110107
10. Koloshina T.Yu. Art-terapiya. Metodicheskie rekomendatsii [Art therapy. Methodical recommendation]. Moscow, 2010. URL: <https://klex.ru/eqz> (data obrashcheniya: 11.07.2020).
11. Kornilova T.V. Psikhologiya riska i prinyatiya reshenii: uchebnoe posobie dlya vuzov [Psychology of risk and decision-making: a textbook for universities]. Moscow: Aspekt Press, 2003. 286 p.

12. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
13. Loginova N.A. Zhiznennyi put' kak problema psikhologii [Life path as a problem of psychology]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 1985, no. 1, pp. 103–108.
14. Meshkova N.V. Osobennosti vzaimosvyazi antisotsial'no napravlennoi kreativnosti i tsennostei u podrostkov s raznym urovnem agressii [Features of the relationship between antisocial creativity and values in adolescents with different levels of aggression]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77–87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207
15. Nikitskaya E.A. Formy psikhologo-pedagogicheskoi raboty po preodoleniyu negativnykh faktorov v professional'nom samoopredelenii podrostkov s deviantnym povedeniem [Forms of psychological and pedagogical work to overcome negative factors in the professional self-determination of adolescents with deviant behavior]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 25–33. DOI:10.17759/psylaw.2017070103
16. Opredelenie sklonnosti k otklonyayushchemusya povedeniyu (A.N.Orel) [Determining the propensity for deviant behavior (A.N. Orel)] / Kleiberg Yu.A. Sotsial'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya. Moscow: Sfera Publ., 2004, pp. 141–154.
17. Oshevskii D.S., Frolova M.S. Dinamika moral'nykh suzhdenii u yunoshei-voennosluzhashchikh v period prokhozhdeniya deistvitel'noi sluzhby [Dynamics of moral judgments in young military men during active service]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2015. Vol. 5, no. 2, pp. 138–153. DOI:10.17759/psylaw.2015100211
18. Psikhologiya formirovaniya lichnosti i kollektiva v mire neopredelennosti [Psychology of personality and collective formation in the world of uncertainty] / pod red. E.E. Kriger. Moscow: RGGUPubl., 2018. 224 p.
19. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii [Problems of General psychology]. Moscow: «Pedagogika», 1973. 424 p.
20. Salikova E.M.V. Transformatsiya metaforicheskikh reprezentatsii zhiznennogo puti lichnosti v period samoizolyatsii u vzroslykh [Elektronnyi resurs] [Problems of General psychology]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 147–160. DOI:10.17759/cpse.2020090207
21. Sobkin V.S., Mnatsakanyan M.A. Osobennosti vospriyatiya studencheskoi molodezh'yu sovremennykh politicheskikh liderov Rossii (po materialam psikhosemanticheskogo issledovaniya) [Peculiarities of students' perception of modern political leaders in Russia (based on psychosemantic research)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2015. Vol. 6, № 3, pp. 46–63. DOI:10.17759/sps.2015060304
22. Shamionov R.M. Rol' individual'nykh tsennostei, avtoritarnykh ustanovok i sotsial'noi identichnosti v obshchei diskriminatsionnoi napravlenosti lichnosti v Rossii [The role of individual values, authoritarian attitudes and social identity in the General discriminatory orientation of the individual in Russia]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 2, pp. 54–73. DOI:10.17759/sps.2020110204
23. Shlychkov V.R. Profilaktika addiktivnykh form deviantnogo povedeniya sotrudnikov organizatsii: analiz problemy i puti ee resheniya [Prevention of addictive forms of deviant behavior of employees of the organization: analysis of the problem and ways to solve it]. Pod obshchei red. M.G. Kovtunovich. Sotsial'no-ekonomicheskie i psikhologicheskie problemy upravleniya. Sbornik nauchnykh statei po materialam I (IV) Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii,

Левина М.В., Кригер Е.Э.
Взаимосвязь и взаимообусловленность установок
выбора жизненного пути и склонности к
девиантному поведению у военнослужащих
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 137–151.

Levina M.V., Krieger E.E.
Interrelation and Interdependence of Attitudes of Choice
of Life Path and Propensity to deviant Behavior in
military Personnel
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 137–151.

prokhodivshei v Moskovskom gorodskom psikhologo-pedagogicheskom universitete s 23 po 25
aprelya 2013 goda. Chast' 1. Moscow: MGPPU, 2013.

Информация об авторах

Левина Мария Владимировна, магистрант, Институт психологии им. Л.С. Выготского (ФГБОУ
ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2836-1305> ,
e-mail: lmariav97@yandex.ru

Кригер Евгения Эвальдовна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии
и педагогики образования, Институт психологии им. Л.С. Выготского (ФГБОУ ВО РГГУ), г.
Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail:
ekrig@yandex.ru

Information about the authors

Maria V. Levina, undergraduate, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow,
Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2836-1305>, e-mail: lmariav97@yandex.ru

Eugenia E. Krieger, Professor, a Head of Department of Psychology and Pedagogy of Education,
Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail: ekrig@yandex.ru

Получена 27.07.2020

Received 27.07.2020

Принята в печать 15.10.2020

Accepted 15.10.2020