

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **5**

2018



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2018 • Том 23 • № 5

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Психология развития

Гогоберидзе А.Г., Николаева Е.И., Савинова Л.Ю. РАЗРАБОТКА ПОДХОДА К ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ СЕБЯ И ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	5
Загревская А.И., Сосуновский В.С., Зальмеж Т.Н. ПСИХОМОТОРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	13
Борисова И.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В 5-Х КЛАССАХ	22
Дмитриева Е.С., Гельман В.Я. ВОСПРИЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СЛУХОВОЙ И ЗРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	29
Данилова М.В., Рыкман Л.В. ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СЕМЕЙНЫМ СТАТУСОМ	40
Шульга Т.И., Антипина М.А. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ, ПРИНЯВШЕЙ НА ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	51
Гаврина Е.Е., Аксенова Г.И., Ковальчук И.А., Тюгаева Н.А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПУТАЦИОННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ	67
Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Кирсанов К.А. КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕРАБОТКИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ И ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ	77

Психология образования

Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Пинская М.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ШКОЛ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ, РАБОТАЮЩИХ С УЧАЩИМИСЯ С РИСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКАЯ ОСНОВА И КЛЮЧЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ	87
Казакова Л.А. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ НОВЫХ ПОДХОДОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ВОСПИТАТЕЛЬ)	102
Будникова С.П. ОЦЕНКА ВЫПУСКНИКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СВОЕЙ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	112

Научные школы

Радина Н.К. ГРАНИЦЫ ВОСПРОИЗВОДСТВА НАУЧНЫХ ТРАДИЦИЙ В РЕГИОНАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ШКОЛАХ (НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ У.В. УЛЬЕНКОВОЙ)	124
--	-----

Developmental Psychology

Gogoberidze A.G., Nikolayeva E.I., Savinova L.Yu.
EXPERIMENTAL RESEARCH ON SUBJECTIVE SELF-PERCEPTION
AND PERCEPTION OF THE WORLD IN CHILDREN: DEVELOPING AN APPROACH 5

Zagrevskaya A.I., Sosunovsky V.S., Zalmez T.N.
PSYCHOMOTOR FEATURES IN PRESCHOOL CHILDREN 13

Borisova I.V.
ADAPTATION IN STUDENTS OF 5TH CLASSES: RELATIONSHIP BETWEEN
SCHOOL ANXIETY AND LEARNING MOTIVATION 22

Dmitrieva E.S., Gelman V.Ya.
PERCEPTION OF AUDITORY AND VISUAL EMOTIONAL INFORMATION
IN PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN AND ITS IMPACT
ON THEIR ACADEMIC PROGRESS 29

Danilova M.V., Rykman L.V.
PSYCHOEMOTIONAL WELL-BEING AND FEATURES OF SELF-DEVELOPMENT
OF TEENAGERS WITH DIFFERENT FAMILY STATUS 40

Shulga T.I., Antipina M.A.
ADOLESCENTS IN FOSTER CARE: EMOTIONAL ENVIRONMENT IN FOSTER FAMILIES 51

Gavrina E.E., Aksenova G.I., Kovalchuk I.A., Tyugayeva N.A.
REPUTATIONAL ORIENTATIONS IN CADETS: AN EMPIRICAL STUDY 67

Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebisheva N.N., Kirsanov K.A.
COGNITIVE PROCESSING OF SOCIAL INFORMATION IN INTERNET
AND FEATURES OF MORAL CONSCIOUSNESS IN ADOLESCENTS 77

Educational Psychology

Bysik N.V., Kosaretsky S.G., Pinskaya M.A.
DESIGNING A MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS
WORKING IN UNFAVOURABLE SOCIAL CONDITIONS WITH CHILDREN
AT RISK OF EDUCATIONAL FAILURE: EMPIRICAL BASIS AND KEY COMPONENTS 87

Kazakova L.A.
EXPERIENCE OF APPLYING NEW APPROACHES IN THE ORGANIZATION
OF TRAINING STUDENTS OF MASTER'S PROGRAMME IN PSYCHOLOGY
AND EDUCATION (PRESCHOOL TEACHERS) 102

Budnikova S.P.
EVALUATION BY GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES
THEIR READINESS FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY 112

Schools of Thought

Radina N.K.
LIMITS OF REPRODUCING SCIENTIFIC TRADITIONS IN REGIONAL
SCHOOLS OF THOUGHT (ON THE MATERIAL
OF U.V. ULYENKOVA'S SCHOOL OF THOUGHT) 124

Уважаемые читатели!

Представляем пятый выпуск журнала 2018 года. В выпуске представлены традиционные рубрики, посвященные психологии образования и проблемам развития.

В выпуске представлено описание различных аспектов организации исследования особенностей восприятия себя и мира современным ребенком. Представлены результаты нескольких эмпирических исследований на выборках разного возраста, позволяющих выявить психомоторные особенности дошкольников, связь восприятия эмоциональной информации с успешностью обучения младших школьников, получить представление о связи психоэмоционального благополучия и особенностей саморазвития подростков с разным семейным статусом, об особенностях морального сознания подростков и когнитивных способах переработки информации интернет-пространства.

В выпуске представлены материалы, описывающие модель профессионального развития педагогов, работающих с неуспешными учащимися.

Особый интерес могут вызвать данные, позволяющие проанализировать, как оценивают выпускники педагогических вузов степень своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности, а также получить представление репутационных ориентациях курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний.

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

Напоминаем вам, что все статьи журнала представлены в свободном доступе на портале психологических изданий Psyjournals.ru. И вы можете найти голоса авторов журнала, рассказывающие о своих исследованиях, в подкасте портала (URL <https://psyjournals.podster.fm>).

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

Разработка подхода к экспериментальному исследованию субъективного восприятия детьми себя и окружающего мира

Гогоберидзе А.Г.*,

ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
agg1868@gmail.com

Николаева Е.И.**,

ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
klemtina@yandex.ru

Савинова Л.Ю.***,

ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
ludmila.savinova@bk.ru

Представлено описание различных аспектов организации исследования особенностей восприятия себя и мира современным ребенком. Авторы подчеркивают, что актуальность выделенной ими проблемы обусловлена тем, что понимание происходящих сегодня стремительных изменений контекста жизни ребенка невозможно на основе результатов, полученных в прошлом веке, и определяется потребностью общества, специалистов в преодолении существующего дефицита исследований феноменологии современного детства. В работе поднимаются методические вопросы, связанные с

Для цитаты:

Гогоберидзе А.Г., Николаева Е.И., Савинова Л.Ю. Разработка подхода к экспериментальному исследованию субъективного восприятия детьми себя и окружающего мира // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 5—12. doi: 10.17759/pse.2018230501

* Гогоберидзе Александра Гививна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института детства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: agg1868@gmail.com

** Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: klemtina@yandex.ru

*** Савинова Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ludmila.savinova@bk.ru

пониманием внутреннего мира ребенка, его ценностных представлений, спецификой анализа полученных результатов и их интерпретации. Сделан вывод о необходимости консолидации всех заинтересованных членов научно-профессионального сообщества для обсуждения, организации и проведения сравнительных, междисциплинарных исследований современного детства, социокультурного пространства развития и воспитания современного ребенка. Описаны особенности организации межвузовского исследования магистрантов «Современное детство. Штрихи к автопортрету», цель которого — получение актуальных данных об особенностях самоидентификации, ценностных ориентаций, представлений о себе и мире современного ребенка в возрасте от 5 до 15 лет. Представлены первые итоги начатой исследовательской работы, демонстрирующие ее перспективность и значимость, проблемные точки, являющиеся источником ошибок.

Ключевые слова: самооценка ребенка, методика исследования, субъективное восприятие, дети, организация лонгитюдного исследования.

Одна из редких психологических продуктивных концепций — культурно-историческая теория Л.С. Выготского [4] и Л.Р. Лурии [6] — каждым своим словом предупреждает о том, как опасен застывший взгляд на ребенка.

Изучение субъективного мира ребенка сегодня не означает, что он не изменится завтра. Следовательно, такое изучение предполагает значительный лонгитюд с детальной проработкой методики, поскольку в лонгитуде нет возможности менять методы после начала исследования.

Отмечая недостаточность научного знания о субъективном мире современного ребенка [7; 10], мы неизбежно сталкиваемся с другой глобальной проблемой — создания методик его изучения.

И тогда встают вопросы: как постичь субъективный мир ребенка, если мы можем его об этом только спросить, а ребенок еще не владеет словом, чтобы рассказать о себе (это и взрослый делает с большим трудом)?

Какие вопросы можно поставить перед ребенком, чтобы они отражали и его внутренний мир, и его возможность этот мир представить себе и другому?

Как обрабатывать те результаты, которые будут получены?

Как интерпретировать эти результаты?

И наконец, кто будет проводить эти исследования: люди, уже имеющие некоторые стереотипные представления о ребенке, или те, кто никогда этого не делал, не имеет этих стереотипов, но, выполняя исследование пер-

вый раз, может совершить ошибки, которые известны современной методологии?

Состояние проблемы к настоящему времени

С того момента, как исследователи задумались о природе ребенка и его развитии, проблема прогнозирования его будущего оставалась и остается центральной. Попытка оценить взаимосвязь прошлого и будущего, описать долговременные связи и влияния привела к созданию лонгитюдных исследований [1; 3].

Недавно закончился еще один масштабный проект, направленный на описание условий эффективного дошкольного, начального и среднего образования. Важнейшим результатом проекта стало то, что когнитивные способности ребенка в 3 года позволяли предсказать его достижения вплоть до средней школы. Только в 16 лет корреляционные связи уменьшались. Интеллект же ребенка в существенной мере зависел от образования матери, влияние которой также прослеживалось вплоть до 16 лет. Наконец, качество дошкольного образования было ведущим фактором успешности обучения и в начальной, и в средней школе [12].

Подобное исследование, но с меньшим масштабом предпринято в настоящее время Рособназдором совместно с Московским городским педагогическим университетом ECERS-R [5; 11].

Анализ структуры и типов исследований показал, что среди большого числа лонгитю-

дов нет таких, которые обращались бы к внутреннему миру ребенка, к его собственному описанию своего мира. Ребенок был объектом, но не субъектом исследований.

За рубежом такой подход в исследованиях появился около 15 лет назад. В этих работах [11] подчеркивается необходимость изучать мнение детей о себе, образовательном учреждении, мире взрослых. Представленный подход носит название «мозаичного» и предполагает сбор материала с помощью большого количества разнообразных средств и даже более — невозможность делать какие-либо выводы без опоры на высказывания самих детей. Стоит отметить, что как упомянутые, так и последующие исследования [6; 12] обосновывают необходимость «прислушиваться к ребенку» начиная с раннего возраста, в дошкольном детстве.

Постановка проблемы

Изначально для нас представляло интерес реализовать пилотный проект для отработки формулировки вопросов, обращенных к детям разного возраста; а также с целью изучения методов обработки полученных неструктурированных результатов и анализа существующих методов подготовки студентов для проведения в дальнейшем обширного исследования.

Характеризуя проблему познания и понимания ребенка, необходимо ответить на вопросы, связанные с тем, каковы наши позиции в понимании: кто есть ребенок и, соответственно, каковы способы его познания? Иначе говоря, в чем сущность методологической позиции исследователей?

Задачи и методика настоящего исследования

Институтом детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена инициирован проект «Современное детство. Штрихи к автопортрету». Его цель — отработка методики и процедуры исследования, обеспечивающих получение актуальных данных об особенностях самоидентификации, ценностных ориентаций, представлений о себе и мире

современного ребенка в возрасте от 5 до 15 лет. Предполагается, что сырые результаты будут представлены в интернете в открытом доступе, чтобы специалисты разных профилей могли воспользоваться ими в случае необходимости применения новых методов обработки.

Идея исследования основывалась на полученных ранее, в 2010 г., результатах изучения проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России, выполненного кафедрой дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена в рамках поддержанного РГНФ проекта № 08-06-00375а, а также на материалах постоянно осуществляемой студентами и преподавателями Института детства диагностической работы особенностей обучения, воспитания и развития современных детей [8].

Общий замысел организованного в сентябре — декабре 2017 г. исследования был обусловлен следующими идеями:

1. В современном пространстве науки и практики образования существует дефицит актуального знания о том, каким образом идентифицирует себя в окружающем мире современный ребенок.

2. Выбор ряда одинаковых вопросов, которые будут задаваться детям разных возрастов, что может позволить получить данные о том, какова динамика развития современного ребенка, какое влияние оказывают социокультурные и образовательные условия на его развитие.

3. Качество подготовки современных специалистов для системы образования, специалистов по работе с современным детством, несомненно, определяется тем, насколько полно данные проблемы представлены в содержании их подготовки.

4. Научно-исследовательская составляющая — важнейшая часть современных моделей подготовки будущих специалистов. В связи с этим включение студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантов во временные исследовательские группы для проведения коллективного исследования может рассматриваться как инновационная форма наращивания профессиональных компетенций.

Исследование отличается от традиционно-го научного тем, что его проводят непрофессиональные исследователи, используемые методики не соответствуют требованиям психологического исследования, а скорее направлены на педагогической осмысление полученных данных и дальнейшее размышление над полученными результатами с разных точек зрения (филологической, методической, управленческой и т. д.), полученные результаты будут характеризовать только ребенка определенного небольшого временного периода, так как в изменяющихся условиях выявить характерные черты детей определенного возраста не представляется возможным — слишком быстро и кардинально изменяются условия, в которых живут дети. Исследование представляется нам долгосрочным и постоянно совершенствующим свою диагностическую базу.

Участники исследования

На первом этапе исследования его участниками стали магистранты 1-го курса (110 человек) Института детства РГПУ им. А.И. Герцена. К ним присоединились студенты и преподаватели из других вузов.

Были собраны результаты опроса более 1800 детей из разных регионов России. Готовность присоединиться к исследованию изъявил БГПУ им. М. Танка (Беларусь), что позволит рассматривать исследование в дальнейшем как международное.

Выбор учреждений, участвующих в проекте, осуществлялся на добровольной основе и определялся только желанием руководителей практики магистров выполнять требования сбора материала и его обработки.

Процедура диагностики включала устный опрос каждым участником исследования не менее 5 детей из разных возрастных групп от 5 до 15 лет.

Студенты предлагали детям (после знакомства и предварительного общения или совместной игры) ответить на ряд вопросов:

1. В вашу группу (класс) пришел новый мальчик (девочка). Что ты расскажешь о себе? Какой ты? Что у тебя получается лучше всего? Чем ты любишь заниматься? Что ты больше всего на свете любишь?

2. К тебе в руки попала волшебная палочка. Она может выполнить три твоих заветных желания. Что бы ты попросил?

3. Как ты думаешь, зачем дети ходят в детский сад / школу?

4. Представь, что у тебя есть друг, который не ходит в детский сад / школу. Если бы он пошел в детский сад / школу, ты бы хотел, чтобы у него был(а) такой (такая) же воспитательница / учительница, как у тебя? Почему?

Первая группа вопросов была направлена на изучение результатов самоидентификации, второй вопрос — на изучение ценностных ориентаций детей, третий — на изучение отношения к образовательной организации, и четвертая группа — на изучение отношения к педагогу. Выбор вопросов определялся актуальностью темы, выявленной в результате более раннего исследования в 2010 г.

Методика обработки данных

Был применен качественный анализ ответов и обработка с помощью методики СОЧ(И), предложенной В.Л. Ситниковым [10].

Качественный анализ предполагал выделение групп близких по значению ответов (кластеров), число которых могло быть различным в различных возрастных группах.

Обработка с использованием методики СОЧ(И) предполагала выделение определенных категорий. Так, в структуре представлений о ребенке выделяли шесть групп характеристик, включающих следующие категории описаний ребенка:

1-я группа. Характеристики, отражающие объективные или субъективные представления о человеке;

2-я группа. Характеристики, отражающие различные стороны личности;

3-я группа. Характеристики, отражающие отношение к человеку;

4-я группа. Характеристики, отражающие гендерные особенности человека;

5-я группа. Характеристики, отражающие временные отношения;

6-я группа. Характеристики рефлексивные, отражающие представления ребенка о том, что о нем думают другие.

Предварительные итоги исследования

Прежде всего стоит отметить значительный скачок в уровне исследовательских умений магистрантов (это отметили как студенты, так и преподаватели), что представляется нам особенно ценным в связи с их дальнейшей деятельностью по написанию выпускной квалификационной работы в рамках обучения по магистерской программе, а также общим характером профессиональной деятельности будущих выпускников магистратуры. Первый опыт общения с ребенком, оформления результатов, выступления на конференции положительно повлияли на мотивированность дальнейшего обучения в магистратуре.

С другой стороны, исследование показало важность проведения эффективного тренинга студентов перед участием в исследовании. Современные требования к магистрантам позволяют поступать в педагогическую и психологическую магистратуру людям, не имеющим психологического и педагогического образования. Многие из них никогда не общались с маленькими детьми и не умели налаживать доверительные отношения с ними. Для того чтобы исследование стало масштабным, в нашем случае было предложено проводить его магистрантам 1-го курса. Анализ полученных данных показал, что, для того чтобы они смогли провести его качественно, необходимо предварительное обучение каждого участника исследования всем деталям взаимодействия с детьми разного возраста, умению слушать, задавать вопросы и четко фиксировать ответы.

Оказалось, что в случае широкомасштабного исследования могут обнаруживаться ответы-подделки, ответы, содержащие перефразирование взрослым детского ответа. Все это поднимает вопрос предварительного анализа подлинности полученных результатов с помощью экспертной группы и выработки критерия принятия ответов для дальнейшего анализа.

Результаты свидетельствуют о том, что одного занятия с такими магистрами недостаточно. Это проявилось в том, что было много очень сухих ответов детей или полный отказ отвечать на поставленные вопросы. Мы пола-

гаем, что для эффективной работы с детьми магистранты сначала должны попробовать интервьюировать друг друга, после чего обсудить возникающие ощущения и мысли. Затем следует провести интервьюирование детей под наблюдением опытного куратора с последующим обсуждением возникающих проблем или успешных взаимодействий. И только после такой работы возможно начать само исследование.

Анализ результатов с помощью методики СОЧ(И) показал бесполезность ее использования в данном исследовании. Абстрактные категории применительно к ответам детей не смогли дать дополнительную полезную информацию, которую можно было бы использовать для понимания субъективного восприятия детей. Более того, студенты различным образом использовали категориальный аппарат, что в значительной мере усложняло анализ результатов. В то же время группировка ответов и кластерный их анализ более эффективны и позволяют увидеть изменение направленности ответов по мере взросления детей.

Предварительный анализ ответов показал необходимость проведения некоторой дополнительной работы кроме непосредственного интервьюирования детей. Это могло быть небольшое тестирование или описание семьи ребенка, что могло бы позволить найти причину разнообразия ответов внутри одной возрастной группы.

Начатая работа стала для многих студентов основой для выстраивания собственного исследования в рамках выпускной квалификационной работы, так как позволила осознать актуальность выбранных тем.

Еще одно значимое умение, которое развивается в течение описываемой работы, — умение работать в группе. Причем это не просто групповая работа, а групповое исследование, в котором от качества работы каждого будут зависеть общие выводы. Использование дистанционных технологий позволило лишь отчасти решить данную проблему — современные студенты быстро и легко осваивают облачные технологии и много общаются онлайн. Итогом работы становится повышающаяся сплоченность не только группы, но и всего курса. Это

особенно важно для студентов магистратуры, так как большинство из них работают, редко встречаются на потоковых лекциях, мало интересуются исследованиями коллег по другим магистерским программам.

Безусловно, в процессе описываемой научно-исследовательской работы развиваются ключевые умения сравнивать, обобщать, классифицировать, делать выводы, предлагать гипотезы и др. Одна из ближайших задач исследования — это сравнение данных по регионам для выявления общего и различного и определения причин этих расхождений.

Значимость проведенного исследования подчеркнули не только магистранты, но и педагоги, у которых обучались и воспитывались испытуемые. Таким образом, исследование объединило усилия преподавателей, студен-

тов и практикующих педагогов. Положительно была воспринята возможность дальнейшего лонгитюдного исследования.

Таким образом, проводимое исследование не только позволяет получить новые данные о современном ребенке, но и способствует профессиональному развитию студентов, развитию профессиональной и исследовательской мотивации, обогащению опыта организации исследований для преподавателей. Исследование «Современное детство. Штрихи к автопортрету» постепенно становится общим делом Института детства, студентов и педагогов различных регионов России.

Мы верим, что исследование будет продолжаться, его результатом может стать попытка описания внутреннего мира современного ребенка.

Благодарности

Авторы благодарят за участие в исследовании преподавателей и студентов вузов-участников и выражают уверенность в продолжении исследования.

Литература

1. Воронова М.Н., Корнеев А.А., Ахутина Т.В. Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 4. С. 47—63.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. М.: Издательство Юрайт, 2018. 359 с.
3. Корнилов С.А. Лонгитюдные исследования: теория и методы // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4. С. 101—116.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Книга по требованию, 2012. 480 с.
5. Лях Ю.А. Разработка и реализация модели лонгитюдного исследования качества дошкольного образования. // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 12—20.
6. Паскаль К., Берtram Т. Прислушиваясь к маленьким гражданам: борьба за внедрение парадигмы участия в исследования раннего детства // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 1. С. 68—79.
7. Поливанова К.Н. Детство сегодня — в науке и в жизни // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2017. № 28. С. 138—152.
8. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России Часть 1. Монография. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 497 с.
9. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. Санкт-Петербург: Химиздат, 2001. 288 с.
10. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45.
11. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание / Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер. М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. 136 с.
12. Streeter A.J., Lin N.X., Crathome L., Haasova M., Hyde C., Melzer D., Henley W.E. Adjusting for unmeasured confounding in nonrandomized longitudinal studies: a methodological review. Journal of Clinical Epidemiology. 2017. V. 87. P. 23—34. 10.1016/j.jclinepi.2017.04.022

Experimental Research on Subjective Self-Perception and Perception of the World in Children: Developing an Approach

Gogoberidze A.G.*,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia,
agg1868@gmail.com*

Nikolaeva E.I.**,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia,
klemtina@yandex.ru*

Savinova L.Y.***,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia,
ludmila.savinova@bk.ru*

The article is devoted to the description of the research on self-perception and perception of the world in modern children. Against the backdrop of the rapidly changing context of the child's life, there are not enough researches on the change in the phenomenology of modern childhood. The authors raise methodological issues related to understanding the child's inner world, his/her value representations, as well as to the specifics of the analysis of research results and their interpretation. It was concluded that it is necessary to consolidate all interested members of the scientific and professional community to discuss, organize and conduct comparative, interdisciplinary studies of modern childhood and of the socio-cultural space of development and upbringing of the modern child. The article describes the specifics of organising an inter-institutional research "Modern Childhood. Strokes to the Self-Portrait" carried out by students of master programmes and aimed at obtaining up-to-date data on self-identification, value orientations, concepts of oneself and the world in modern children aged from 5 to 15 years. The first results of this research work presented in the article demonstrate its prospects and significance as well as its challenging issues.

Keywords: self-esteem in children, research methods, subjective perception, children, long-term research.

Acknowledgements

The authors are grateful to all universities participating in this research work for their assistance in data collection.

For citation:

Gogoberidze A.G., Nikolayeva E.I., Savinova L.Yu. Experimental Research on Subjective Self-Perception and Perception of the World in Children: Developing an Approach. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 5—12. doi: 10.17759/pse.2018230501 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Gogoberidze Alexandra Givivna*, PhD in Pedagogy, Director, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. E-mail:agg1868@gmail.com

** *Nikolaeva Elena Ivanovna*, PhD in Biology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. E-mail: klemtina@yandex.ru

*** *Savinova Ludmila Yurjevna*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. E-mail: ludmila.savinova@bk.ru

References

1. Belova O.A., Voronova M.N., Korneyev A.A., Akhutina T.V. Longitudynoye issledovaniye razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy u mladshikh shkol'nikov [Longitudinal research of the primary schoolchildren's development of higher mental functions]. *Vestn. Mosk. un-ta Serial no. 14. Psikhologiya [Moscow University Bulletin]*, 2013, no. 4, pp. 47—63. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Vygotskiy L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy [History of higher mental functions development]. Moscow: Publ. Yurayt, 2018. 359 p.
3. Kornilov S.A. Longityudnyye issledovaniya: teoriya i metody [Longitudinal research: theory and methods]. *Ekspierimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2011, Vol. 4, no. 4, pp. 101—116.
4. Luriya A.R. Yazyk i soznaniye [Language and consciousness.] Moscow: Kniga po trebovaniyu, 2012. 480 p.
5. Lyakh YU.A. Razrabotka i realizatsiya modeli longityudnogo issledovaniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [Development and implementation of the model of longitudinal research of the quality of preschool education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik [Yaroslavl pedagogical Bulletin]*, 2017, no. 1, pp. 12—20.
6. Paskal' K., Bertram T. Prislushivayas' k malen'kim grazhdanam: bor'ba za vnedreniye paradigmy uchastiya v issledovaniya rannego detstva [Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2015, no. 1, pp. 68—79 (in Russ., abstr. in Engl.)
7. Polivanova K.N. Detstvo segodnja- v nayke i jсни [Childhood today — in science and in life]. *Almanah Instituta korrekcionnoi pedagogiki RAO [Almanac of the Institute of correctional pedagogy of RAO]*, 2017, no. 28. P. 138—152.
8. Problemy doshkol'nogo detstva v polikul'turnom prostranstve izmenyayushcheyssya Rossii. Vol. 1. Monografiya [Problems of preschool childhood in the multicultural space of changing Russia]. Saint-Petersburg: Publ. Herzen State Pedagogical University, 2010. 497 p.
9. Sitnikov V.L. Obraz rebenka v soznanii detei I vzroslich [The image of the child in the minds of children and adults]. Sankt-Peterburg: Himisdat, 2001. 288 p.
10. Feldshtein D.I. Glubinniye ismeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennnaya imi aktualisaziya psichologopedagogicheskikh problem rasvitiia obrasovaniya [Profound changes of modern childhood and their actualization of psychological and pedagogical problems of education development]. *Vestnik prakticheskoy psichologii obrasovaniya [Bulletin of practical psychology of education]*, 2011, no. 1. C. 45.
11. Kharms T., Klifford R. M., Krayyer D. Shkaly dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Scales for the integrated assessment of the quality of education in pre-school educational organizations. ECERS-R]: revised edition. Thelma Harms (eds.). Moscow: Publ. «Natsional'noye obrazovaniye», 2016. 136 p.
12. Streeter A.J., Lin N.X., Crathorne L., Haasova M., Hyde C., Melzer D., Henley W.E. Adjusting for unmeasured confounding in nonrandomized longitudinal studies: a methodological review. *Journal of Clinical Epidemiology*, 2017. Vol. 87, pp. 23—34. doi:10.1016/j.jclinepi.2017.04.022

Психомоторные особенности детей старшего дошкольного возраста

Загrevская А.И.*,

ФГАОУ ВО НИТГУ, Томск, Россия,
a-zagrevskaya@ya.ru

Сосуновский В.С.**,

ФГАОУ ВО НИТГУ, Томск, Россия,
vadim14sergeevich@gmail.com

Зальмеж Т.Н.***,

МБ ДОУ № 4 «Монтессори» г. Томска,
Томск, Россия,
tomazal@yandex.ru

Приводятся данные исследования психомоторных способностей детей 6—7 лет (выборка составила 109 детей дошкольного образовательного учреждения № 4 «Монтессори» г. Томска), которое было направлено на обоснование и обеспечение совершенствования процессов их обучения и физического воспитания, на подготовку рекомендаций родителям выпускников детских образовательных учреждений. Исследование психофизиологических функций детей проводилось при помощи аппаратно-программного комплекса «Спортивный психофизиолог» (производитель — ООО «НМЦ «Аналитик», Россия, г. Омск). Обращается внимание на то, что, рассматривая особенности психомоторного развития и физического воспитания детей старшего дошкольного возраста, следует учитывать взаимосвязи между типами нервной системы, воспринимаемыми анализаторами, возрастом и полом детей. Выделяется тот факт, что результаты исследования позволили создать индивидуальные рекомендации для родителей с целью понимания ими поведения своего ребенка, оценки риска психологической дезадаптации ребенка в школе, информации об эффективных способах стимуляции и регуляции двигательной активности, работоспособности и отдыха, стрессоустойчивости ребенка к новым ситуациям.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, психомоторные способности.

Для цитаты:

Загrevская А.И., Сосуновский В.С., Зальмеж Т.Н. Психомоторные особенности детей старшего дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 13—21. doi: 10.17759/pse.2018230502

* Загrevская Александра Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИТГУ), Томск, Россия. E-mail: a-zagrevskaya@ya.ru

** Сосуновский Вадим Сергеевич, аспирант, Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИТГУ), Томск, Россия. E-mail: vadim14sergeevich@gmail.com

*** Зальмеж Тамара Николаевна, психолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида № 4 «Монтессори» г. Томска, Томск, Россия. E-mail: tomazal@yandex.ru

Введение

Забота о состоянии здоровья и психомоторном развитии детей старшего дошкольного возраста занимает особое место в связи с их предстоящим обучением в школе.

Учет индивидуальных проявлений свойств нервной системы, особенностей восприятия при обучении и воспитании ребенка дает возможность создавать комфортные условия для его развития, а также позволяет дифференцировать методы и способы взаимодействия с ним, что в конечном результате станет содействовать наиболее успешной его адаптации и интеграции в общество.

Такой комплексно-деятельностный подход к развитию ребенка предполагает всестороннее развитие дошкольника и овладение им разнообразными способами, навыками в условиях предметно-пространственной среды дошкольного учреждения [3].

Показатели содержательного компонента психомоторной активности совершают наибольший количественный скачок у детей пятого года жизни, а своего пика достигают в начале старшего дошкольного возраста [5].

Компетентность родителей и педагогов в области психофизиологических особенностей детей помогает им оказывать ребенку поддержку в адаптации к новой ситуации, использовать его сильные стороны в этом процессе и компенсировать слабые.

Объективная оценка физического, эмоционального, социального, умственного развития и образовательных потребностей детей — это основной фактор для успешной адаптации ребенка, семьи к новой ситуации и для создания оптимальных условий воспитательно-образовательного процесса в школе и дома.

Обсуждение результатов диагностики психомоторных способностей детей с родителями, специалистами убеждает в необходимости индивидуального подхода к определению школьной зрелости, уровня чувствительности каждого отдельного ребенка к изменениям.

Программа исследования

Наше исследование было направлено на изучение психомоторных способностей, вы-

явление уровня работоспособности нервной системы детей 6—7 лет для обеспечения совершенствования процессов обучения и физического воспитания дошкольников, а также для подготовки рекомендаций родителям выпускников ДОУ.

Исследование психофизиологических функций детей проводилось при помощи аппаратно-программного комплекса «Спортивный психофизиолог» (производитель — ООО «НМЦ «Аналитик», Россия, г. Омск), для исследования были отобраны следующие тесты:

Определение уровня работоспособности нервной системы:

- «теппинг-тест».

Скорость сенсомоторных реакций рукой/ногой:

- тест «зрительно-моторная реакция (ЗМР)»;

- тест «слухо-моторная реакция (СМР)».

В тестах, направленных на выявление скорости сенсомоторных реакций, определялось время реакции на свет и звук.

В исследовании принимали участие 109 воспитанников МБ ДОУ № 4 «Монтесори» г. Томска в возрасте 6—7 лет, из них 51 мальчик и 58 девочек.

Определение статистически достоверных различий в психомоторной подготовленности между мальчиками и девочками 6—7 лет проводилось с использованием программы Statistica 10.0 фирмы Statsoft.

Результаты исследования и их интерпретация

Психомоторные способности человека определяются многими факторами: возрастом, весом, полом, морфофункциональными особенностями мышечного аппарата, подвижностью нервных процессов и взаимными влияниями нервных центров [9]. Согласно учению А.А. Ухтомского, количество движений в единицу времени служит характеристикой лабильности нервной системы, что находит отражение в уровне проявления работоспособности человека [7].

Показатели работоспособности позволяют регулировать ритм работы в течение определенных границ времени (урок, перемена,

выполнение домашней работы и в целом всего дня). Знание закономерностей динамики работоспособности ребенка позволяет рационально построить учебный процесс, снизить функциональное напряжение организма и повысить эффективность работы [1].

В ходе исследования установлено, что сила нервных процессов является показателем работоспособности (выносливости) нервных клеток и нервной системы в целом. Сильная нервная система выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая (Е.П. Ильин, 2003). Исследование работоспособности нервной системы детей проводилось с использованием теппинг-теста (экспресс-методика Е.П. Ильина, 2003), результаты исследования представлены в табл. 1 и 2.

Анализ показателей сенсомоторной реакции на свет ногой выявил статистически достоверные различия между показателями девочек (532±70 мс) и мальчиков (492±72 мс) ($p < 0,05$) (табл. 2).

Количество ударов характеризует психомоторную активность, что можно учитывать при выборе дополнительного образования, досуговой деятельности, спортивной дисциплины (роли в командных видах спорта). Например, большее количество ударов предполагает предрасположенность к бегу на короткие дистанции, что говорит о спринтерских возможностях ребенка.

При исследовании скорости реакции на свет, звук рукой и ногой было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста реакция ногой на световой и звуковой раздражитель быстрее, чем реакция рукой, что

показывает преобладание развития общей и крупной моторики (табл. 1).

При анализе результатов психомоторного исследования выявлено, что средние показатели сенсомоторной реакции на свет рукой у девочек выше (591±93 мс), чем у мальчиков (610±101 мс). А у мальчиков сенсомоторная реакция на звук рукой выше (571±89 мс), чем у девочек (593±103 мс) (табл. 1).

Быстрота реагирования на звук и свет свидетельствует о доминанте психомоторного анализатора. Более быстрая реакция на свет показывает преобладание визуального восприятия ребенка, более быстрая реакция на звук показывает преобладание слухового восприятия ребенка.

Из данных табл. 2 видно, что типы динамики максимального темпа движений обследуемых распределились следующим образом:

- сильный тип нервной системы (темп движений нарастает до максимального в первые 10—20 с работы; в последующем, к 25—60 с, он может снизиться ниже исходного уровня): мальчики — 21%, девочки — 20%;
- нервная система средней силы (максимальный темп движений удерживается примерно на одном уровне в течение всего времени работы): мальчики — 16%, девочки — 25%;
- слабый тип нервной системы (максимальный темп движений снижается уже со второго пятисекундного отрезка и остается на сниженном уровне в течение всей работы): мальчики — 16%, девочки — 5%;
- нервная система средне-слабой силы (темп работы снижается после первых 10—20 с

Таблица 1

Средние показатели психомоторной подготовленности мальчиков и девочек 6—7 лет

Показатели	Девочки (58 чел.)	Мальчики (51 чел.)	P
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	
Сенсомоторная реакция на свет рукой, мс	591±93,0	610±101,0	0,4
Сенсомоторная реакция на звук рукой, мс	593±103,0	571±89,0	0,1
Теппинг-тест рука, число ударов за 60 с	227±27,1	236,8±37,9	0,8
Сенсомоторная реакция на свет ногой, мс	532±70,0	492±72,0	0,04
Сенсомоторная реакция на звук ногой, мс	569±98,0	512±83,0	0,3
Теппинг-тест нога, число ударов за 60 с	235,44±18,1	264,35±24,5	0,9

или первоначальное снижение максимального темпа сменяется затем кратковременным возрастанием темпа до исходного уровня): мальчики — 47%, девочки — 50% (табл. 2).

В индивидуальных рекомендациях родителям нами были представлены графики темпа движения на каждого ребенка. Для этого по результатам теппинг-теста строился график работоспособности, на оси абсцисс откладывается шесть 10-секундных промежутков времени, на оси ординат — количество ударов за каждые 10 с. Для наглядности приведем несколько примеров типов нервной системы детей старшего дошкольного возраста (рис. 1, 2, 3).

У ребенка Е. наблюдается сильный тип нервной системы, который характеризуется возможностью выполнять большую по величине и длительности нагрузку. Дети с таким типом нервной системы сохраняют сосредоточенность, работоспособность на занятии,

им нужно время для вработывания в процесс. Например, на графике у ребенка Е. количество ударов в первые 10 с составляет 36 ус. ед., а затем возрастает до абсолютного максимума — 49 ус. ед. (рис. 1).

Сильная нервная система работает с разным ритмом, активировать ее может как стрессовая ситуация, так и привлекательные мотивы. Дети с таким типом нервной системы имеют высокую приспособляемость к разным условиям деятельности, важно фокусировать их внимание на постепенность и последовательность выполнения действий.

В спортивном плане дети с сильной нервной системой более выносливы, сохраняют интенсивность работы продолжительное количество времени.

У ребенка Д. наблюдается слабый тип нервной системы, данная нервная система характеризуется быстротой включения в про-

Таблица 2

Процентные показатели силы нервной системы девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста

Типы нервной системы	Девочки (58 чел.)	Мальчики (51 чел.)
Сильный тип нервной системы	20%	21%
Нервная система средней силы	25%	16%
Слабый тип нервной системы	5%	16%
Средне-слабый тип нервной системы	50%	47%

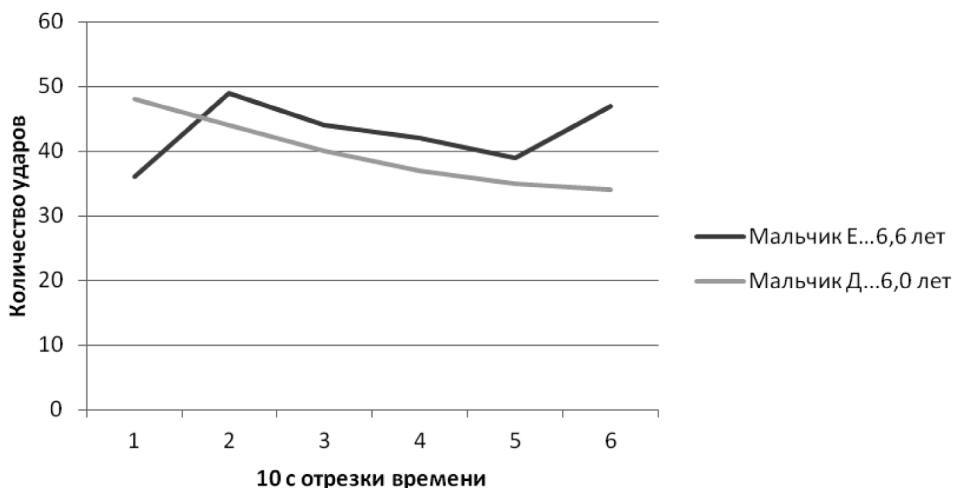


Рис. 1. Результаты исследования типа нервной системы детей старшего дошкольного возраста

цесс, выполнением большой по величине нагрузки в первые минуты деятельности, но затем теряется темп, снижается возбудимость нервных процессов (рис. 1).

Важно учитывать возможность выбора темпа работы самим ребенком, его быстроту утомляемость и необходимость отдыха для восстановления. Выгодно предлагать деятельность, ограниченную по времени, с разнородными действиями, с включением сложных задач в первую половину работы.

Также необходимо знать, что человек со слабой нервной системой, как правило, имеет высокую чувствительность, имеет трудности с публичными выступлениями, остро реагирует на критические замечания и отрицательный результат, может отказаться от продолжения работы. Для детей важен подготовительный этап перед новыми видами работ, экспериментальными, соревновательными видами деятельности, для того чтобы они могли сохранять свой «психологический ресурс» до начала сложной или объемной работы [6].

В спортивной деятельности дети со слабой нервной системой больше направлены на выполнение упражнений в короткий промежуток времени, это можно учитывать при выборе спортивного амплуа или спортивных

видов, где требуется проявление максимальной быстроты вначале.

У ребенка В. наблюдается тип нервной системы средней силы, данная система характеризуется возможностью выполнения средней по величине и длительности нагрузки при сохраняющейся скорости, при сопротивляемости сильным и продолжительным раздражителям. Концентрация внимания удерживается длительный промежуток времени, но требуется время для выполнения задания (рис. 2). В спортивной практике такие дети могут быть успешны на сверхстайерских дистанциях.

У ребенка К. наблюдается тип нервной системы средне-слабой силы (выпуклого типа). Данная нервная система характеризуется долгим периодом вработывания, затем способна выполнять большую по величине нагрузку в короткий промежуток времени, после чего концентрация внимания ослабевает (рис. 2). В дальнейшем в спортивной практике такие дети могут добиться успеха в беге на средние дистанции.

У ребенка Б. наблюдается тип нервной системы средне-слабой силы (вогнутого типа). Данная нервная система может выполнять большую по величине нагрузку в короткий промежуток времени, после чего наблюдает-

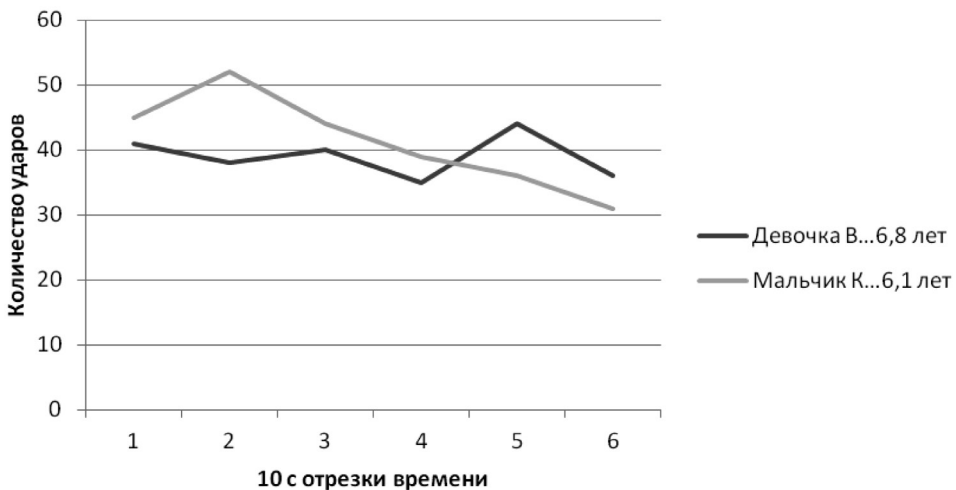


Рис. 2. Результаты исследования типов нервной системы детей старшего дошкольного возраста

ся резкий спад концентрации, к концу работы работоспособность восстанавливается до исходного уровня (рис. 3).

Детям с данным типом нервной системы в середине работы необходим отдых / смена вида деятельности. В спортивной практике такие дети могут добиться успеха в беге на спринтерских и средних дистанциях.

Следует отметить, что сила нервной системы — показатель врожденный, однако он поддается саморегуляции, детям необходимы стимулирующие условия для адаптации к новым ситуациям, видам деятельности и социальным контактам. При стрессовых ситуациях у человека в большинстве случаев проявляется именно врожденный тип нервной системы.

Средние данные быстроты движений для детей 6—7 лет обследуемой группы (за 10 с):

- 35 ударов и меньше — медленный темп. Эти дети склонны выполнять любые задания в медленном темпе. Поэтому та скорость, с которой они работают, является для них нормальной и комфортной. Ускорение темпа может создавать для них стрессовую ситуацию;
- 36—40 ударов — нормальный средний темп работы;
- 40 ударов и выше — высокий темп. Эти дети умеют и могут работать в очень быстром темпе [2; 4; 7].

При анализе результатов теппинг-теста было выявлено, что у большинства мальчиков 6—7 лет (68%) наблюдается высокий темп на 50-й секунде (абсолютный максимум), а у девочек наблюдается постепенное снижение к 60-й с (табл. 3).

Из данных табл. 3 видно, что средний темп теппинг-теста показало наименьшее количество детей, к 60-й с количество детей, показавших средний результат, снизилось: девочки — до 8%, мальчики — до 7%. Больше половины детей к концу теста показали высокий темп.

Выводы

Рассматривая психомоторное развитие и воспитание детей старшего дошкольного возраста, следует учитывать взаимообратные связи между типами нервной системы, воспринимаемыми анализаторами, возрастом и полом детей.

Результаты исследования позволяют использовать их в разработке индивидуальных рекомендаций для родителей с целью оказания им помощи в понимании особенностей поведения своего ребенка, оценки риска психологической дезадаптации ребенка в школе, информированности об эффективных способах стимуляции и регуляции двигательной ак-

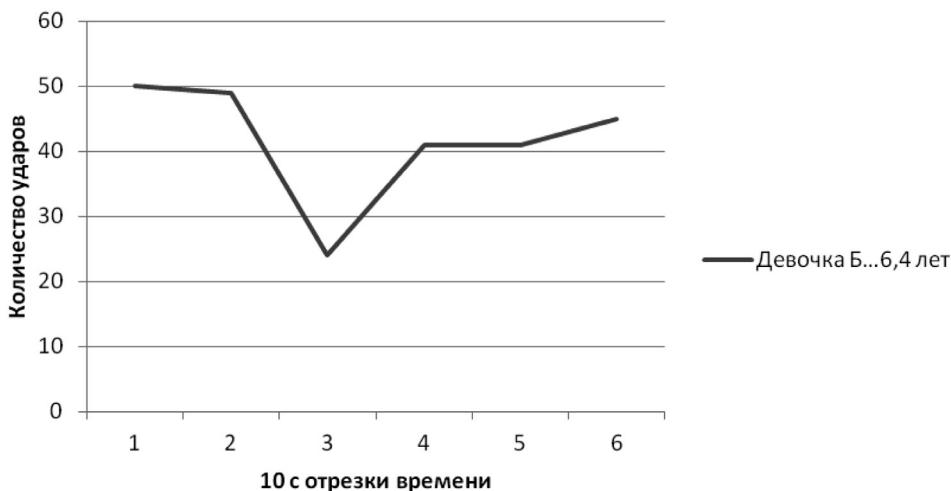


Рис. 3. Результаты исследования типов нервной системы детей старшего дошкольного возраста

Таблица 3

**Процентные показатели оценки темпа теппинг-теста рукой девочек и мальчиков
6—7 лет за 10-секундные отрезки времени**

Оценка темпа теппинг-теста Интервалы теппинг-теста	Медленный		Средний		Высокий	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
10 с	28%	16%	11%	19%	61%	65%
20 с	35%	35%	8%	23%	57%	42%
30 с	35%	35%	14%	13%	51%	52%
40 с	42%	42%	11%	6%	47%	52%
50 с	44%	19%	6%	12%	50%	68%
60 с	46%	36%	8%	7%	46%	57%

тивности, работоспособности и отдыха, стрессоустойчивости ребенка к новым ситуациям.

Особое внимание в рекомендациях родителям было уделено теме создания условий для психомоторного развития детей через обогащение физкультурно-спортивной среды и использованию в учебно-тренировочном процессе различных стимулов (зрительные, слуховые, вестибулярные и тактильные). Выделялось, что под влиянием внешних воздействий психомоторные качества способны изменяться, но при этом важно учитывать

критические и чувствительные периоды развития нервной системы детей.

Отметим, что при изучении развития психомоторных способностей ребенка важно учитывать латеральные проявления и темповые характеристики различной модальности. Авторами планируется предмет следующих исследований по изучению асимметрии латеральных функций для разработки комплекса физических и кинезиологических упражнений для воспитателей, специалистов и родителей.

Литература

1. Белова О.А., Плотникова Н.А. Сравнительные аспекты определения нейродинамических особенностей у учащихся, депривированных по слуху, с помощью теппинг-теста // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 123. С. 428—434.
2. Вохмянина Л.В. Технология проведения теппинг-теста // *Журн. Физическая культура, спорт и здоровье*. 2017. № 29. С. 9—11.
3. Гребенкина Н.В. Развитие системы дошкольного образования в Тюменской области: опыт и перспективы [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2013. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Grebenkina.phtml> (дата обращения: 18.01.2018).
4. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов, СПб: Питер, 1-е издание, 2003. 384 с.
5. Клопотова Е.Е., Самкова И.А. Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2017. Т. 9. № 2. С. 25—37. doi: 10.17759/psyedu.2017090203

6. Короткий В.И. Психология для родителей. Монография: М.: Айрис-пресс, 2004. 254 с.
7. Собкин В.С., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Федотова А.В., Халутина Ю.А., Якупова В.А. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // *Психологическая наука и образование*. 2017. Т. 22. № 2. С. 5—16. doi: 10.17759/pse.2017220201
8. Фаткин В.М. Творческое развитие «Теппинг-теста» // *Биомеханика двигательных действий и биомеханический контроль в спорте*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Московская государственная академия физической культуры. 2013. С. 56—60.
9. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21. № 4. С. 83—101. doi: 10.17759/pse.2016210408

Psychomotor Features in Preschool Children

Zagrevskaya A.I.*,

Tomsk State University, Tomsk, Russia,
a-zagrevskaya@ya.ru

Sosunovsky V.S.**,

Tomsk State University, Tomsk, Russia,
vadim14sergeevich@gmail.com

Zalmez T.N.***,

Kindergarten #4 "Montessori", Tomsk, Russia,
tomazal@yandex.ru

The paper presents data of a research on psychomotor abilities in children aged 6—7 years (the sample included 109 children of Tomsk kindergarten #4 "Montessori") that was aimed at improving their teaching and physical training and providing recommendations for parents. The children's psychophysiological functions were studied using a special equipment called "Sports Psychophysicologist" (manufactured by "Analytic" research centre, Russia, Omsk). When considering the features of psychomotor development and physical education in children of preschool age, one must take into account the mutual connections between the types of the nervous system, perceived analyzers, age and sex of children. The results of the study enabled us to provide individual recommendations for parents to help them better understand their child's behaviour, assess the risks of psychological maladaptation at school, master the effective ways of stimulating and regulating motor activity, learn the optimal balance of work and rest for their children and the level of their stress resistance in new situations.

Keywords: children of preschool age, psychomotor abilities.

References

1. Belova O.A., Plotnikova N.A. Srovnitel'nye aspekty opredeleniya neirodinamicheskikh osobennostei u uchashchikhsya, deprivirovannykh po slukhu, s pomoshch'yu tepping-testa [Comparative aspects of determining neurodynamic features in students deprived by hearing, with the help of a tepping test]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2013, no. 12—3, pp. 428—434. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Vokhmyanina L.V. Tekhnologiya provedeniya tepping-testa [Technology tepping test]. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e* [Physical culture, sport and health], 2017, no. 29, pp. 9—11. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Grebenkina N.V. Razvitie sistemy doshkol'nogo obrazovaniya v Tyumenskoj oblasti: opyt i perspektivy [Elektronnyi resurs] [Development of the system of preschool education in the Tyumen region: experience and prospects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education psyedu.ru], 2013, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Grebenkina.phtml> (Accessed 18.01.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Il'in E.P. Psikhomotornaya organizatsiya cheloveka: uchebnik dlya vuzov [Psychomotor organization of man: health], 2017, no. 29, pp. 9—11. (In Russ., Abstr. in Engl.).

For citation:

Zagrevskaya A.I., Sosunovsky V.S., Zalmez T.N. Psychomotor Features in Preschool Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 13—21. doi: 10.17759/ pse.2018230502 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Zagrevskaya Alexandra Ivanovna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: a-zagrevskaya@yandex.ru

** Sosunovsky Vadim Sergeevich, PhD Student, Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: vadim14sergeevich@gmail.com

*** Zalmez Tamara Nikolaevna, Psychologist, Kindergarten #4 "Montessori" Tomsk, Russia. E-mail: tomazal@yandex.ru

a textbook for high schools]. Saint-Petersburg: Piter, 1-e izdanie, 2003. 384 p.

5. Klopotova E.E., Samkova I.A. Vozrastnye osobennosti razvitiya poznavatel'noi aktivnosti v doshkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] [Age features of the development of cognitive activity in the preschool age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education psyedu.ru], 2017. Vol. 9. no. 2, pp. 25—37. doi: 10.17759/psyedu.2017090203 (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Korotkii V.I. Psikhologiya dlya roditel'ei [Psychology for parents]. *Monografiya* [Monograph], Moscow: Airispress, 2004. 254 p.
7. Sobkin V.S., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Fedotova A.V., Khalutina Yu.A., Yakupova V.A. Rol' sotsial'no-demograficheskikh faktorov i roditel'skoi pozitsii v razvitiu rebenka-doshkol'nika [The role of socio-demographic factors and the parental position in the development of a preschool child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 5—16. doi: 10.17759/pse.2017220201
8. Fat'kin V.M. Tvorcheskoe razvitiye «Tepping-testa» [Creative development of the “Tepping test”]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Biomekhanika dvigatel'nykh deistvii i biomekhanicheskii kontrol' v sporte”* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “Biomechanics of motor actions and biomechanical control in sports”]. Moscow: Publ. MSAPC, 2013, pp. 56—60.
9. Shvedovskaya A.A., Zagvozdskina T.Yu. Obraz sem'i u detei starshhego doshkol'nogo vozrasta, vospityvayushchikhsya v sem'yakh razlichnogo sotsial'no-ekonomicheskogo statusa [The image of the family in children of senior preschool age, brought up in a family of different socio-economic status]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016. Vol. 21, no. 4, pp. 83—101. doi: 10.17759/pse.2016210408

Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах

Борисова И.В.*,
ФГБОУ ВО БГУ, Брянск, Россия,
lrmarmor1@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах (получено на выборке учащихся общеобразовательной школы г. Брянска в количестве 82 человек, из них 46 мальчиков и 36 девочек). Определение характера школьной тревожности и мотивации учебной деятельности проводилось с помощью методик «Тест школьной тревожности» Филипса и «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбурга. Обработка полученных данных проводилась с использованием методов математической статистики (критерий Манна—Уитни и критерий Пирсона). Установлено, что игровые мотивы учебной деятельности имеют связь со страхом не оправдать чужих ожиданий и низкой физиологической устойчивостью к стрессовым ситуациям. Позиционные мотивы имеют прямую связь со страхом выражения своих мыслей и чувств, со страхом не оправдать ожидания других людей, с проблемами в отношениях с педагогами и сверстниками, с общим уровнем тревожности в школе, и обратную связь — с получением отметки, с учебными и социальными мотивами. Результаты исследования могут быть использованы школьными психологами для работы с проблемами школьной тревожности и учебной мотивации школьников.

Ключевые слова: школьная тревожность, мотивация учебной деятельности, адаптация к обучению, гендерные различия.

Введение

Школьная тревожность и учебная мотивация оказывают огромное влияние на продуктивность обучения и на развитие личности учащихся. Педагогов и психологов всегда интересовал вопрос о том, как снизить чрезмерно выраженную школьную тревожность и как

повысить недостаточно высокую мотивацию учебной деятельности. Особое значение снижение школьной тревожности и развитие учебной мотивации имеют на этапе перехода в среднюю школу, когда успеваемость многих учащихся по сравнению с начальной школой резко снижается. В настоящее время усиливается ин-

Для цитаты:

Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22—28. doi: 10.17759/pse.2018230503

* *Борисова Ирина Вадимовна*, кандидат психологических наук, доцент, Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского (ФГБОУ ВО БГУ), Брянск, Россия. E-mail: lrmarmor1@yandex.ru

формационная нагрузка, растут требования к учащимся общеобразовательной школы и увеличивается процент детей и подростков, переживающих эмоциональное неблагополучие, связанное со школой, не желающих учиться и посещать занятия в школе. Увеличилось число родителей, которые переводят детей на домашнее и семейное обучение.

Изучение тревожности нашло отражение в трудах многих зарубежных и отечественных психологов (З. Фрейд [13], К. Хорни [15], Ч. Спилбергер [12], А.М. Прихожан [9], Ю.Л. Ханнин [14], В.Н. Филипс [16] и др.). Много внимания уделялось изучению школьной тревожности младших школьников [8; 9; 10; 11 и др.].

Особый вклад в разработку проблемы мотивации учебной деятельности внесли работы А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлова [6], М.В. Матюхиной [7], М.Р. Гинзбург, Н.Ц. Бадмаевой [5] и др.

В настоящее время исследования тревожности и мотивации в связи с обучением в школе продолжают. Нами с соавторами изучались различные аспекты личностной тревожности и мотивации учебной деятельности [1—4]. Вместе с тем проблемы снижения школьной тревожности учащихся и повышения учебной мотивации остаются значимыми для современной школы и особенно актуальными на этапе адаптации к обучению в 5-х классах.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого являлось изучение взаимосвязи школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах. Первая гипотеза исследования состояла в том, что не существует различий в школьной тревожности мальчиков и девочек на этапе адаптации к обучению в 5-х классах. Вторая гипотеза исследования состояла в том, что мотивы учебной деятельности и показатели школьной тревожности учащихся на этапе адаптации к обучению в 5-х классах взаимосвязаны.

Программа исследования

Исследование проводилось в 1-й четверти учебного года, в начале октября. В исследовании приняли участие учащиеся

5-х классов средней общеобразовательной школы г. Брянска в количестве 82 человек, в возрасте 10—11 лет, из них 46 мальчиков и 36 девочек. Для достижения цели исследования использовались следующие методики: 1) «Тест школьной тревожности» Филипса, который направлен на выявление различных показателей и общего уровня школьной тревожности; 2) «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбурга, предназначенная для выявления различных видов мотивов учебной деятельности при переходе из начальной школы в средние классы общеобразовательной школы. Полученные результаты исследования обрабатывались с помощью методов математической статистики. Для нахождения достоверности различий между тревожностью и мотивацией учащихся разного пола использовался критерий Манна—Уитни, для установления взаимосвязей между компонентами школьной тревожности и мотивами учебной деятельности — критерий корреляции Пирсона.

Результаты и их интерпретация

Результаты исследования школьной тревожности мальчиков и девочек учащихся 5-х классов представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, все показатели школьной тревожности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах у мальчиков несколько выше, чем у девочек. Наиболее сильные отличия зафиксированы по общей тревожности в школе, страху не соответствовать ожиданиям окружающих и проблемам и страхам в отношениях с учителями. Статистически значимых различий между мальчиками и девочками по показателям школьной тревожности не установлено.

Результаты исследования мотивации мальчиков и девочек учащихся 5-х классов представлены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, на этапе адаптации к обучению в 5-х классах у мальчиков и у девочек преобладают учебные и позиционные мотивы обучения. У мальчиков позиционные, социальные и учебные мотивы выражены больше, чем у девочек, но статистически значимых различий не выявлено.

Таблица 1

Школьная тревожность мальчиков и девочек — учащихся 5-х классов

Показатели школьной тревожности	Средние значения в группе учащихся (n=82)	Средние значения в группе мальчиков (n=46)	Средние значения в группе девочек (n=36)	Достоверность различий $U_{кр} = 651, p \leq 0,05$ $U_{кр} = 578, p \leq 0,01$
Общий показатель тревожности	20,78	21,48	19,89	740,0
Общая тревожность в школе	8,09	8,54	7,50	714,0
Переживание социального стресса	3,79	3,83	3,75	776,0
Фрустрация потребности в достижениях	3,93	4,00	3,83	786,0
Страх самовыражения	2,70	2,72	2,67	809,5
Страх ситуации проверки знаний	3,12	3,20	3,03	791,0
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	1,71	1,91	1,44	670,0
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,70	1,76	1,61	783,5
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	3,30	3,48	3,08	681,0

Таблица 2

Мотивация обучения мальчиков и девочек — учащихся 5-х классов

Виды мотивов	Средние значения в группе учащихся (n=82)	Средние значения в группе мальчиков (n=46)	Средние значения в группе девочек (n=36)	Достоверность различий
Уровень мотивации школьников	33,52	34,11	32,78	696,0
Внешний мотив	0,00	0,00	0,00	828,0
Игровой мотив	0,18	0,24	0,11	722,0
Получение отметки	1,39	1,30	1,50	766,5
Позиционный мотив	11,99	16,17	15,75	761,5
Социальный мотив	3,54	3,96	3,00	715,5
Учебный мотив	12,43	12,63	12,17	815,0

Общий уровень мотивации школьников связан с учебными (0,663; $p \leq 0,01$) и позиционными (0,364; $p \leq 0,01$) мотивами. Чем выше учебные и позиционные мотивы, тем выше общий уровень мотивации школьников.

Установлена прямая взаимосвязь между игровыми мотивами с одной стороны, страхом не соответствовать ожиданиям окружающих (0,247; $p \leq 0,05$) и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу (0,210; $p \leq 0,05$) — с другой. Чем выше тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, и чем ниже физиологическая приспособляемость к стрессовым ситуациям, тем сильнее выражены мотивы, характерные для дошкольников.

Выявлена обратная взаимосвязь между получением отметки и позиционными (-0,269; $p \leq 0,01$) мотивами, а также между получением отметки и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу (-0,203; $p \leq 0,05$). Чем выше позиционные мотивы, тем ниже мотивы, направленные на получение отметки. Чем выше сопротивляемость стрессу, тем выше мотивация на получение отметки.

Позиционные мотивы имеют прямую взаимосвязь с общим уровнем мотивации (0,364; $p \leq 0,01$), с эмоциональным состоянием ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты с одноклассниками (0,202; $p \leq 0,05$), с отрицательными переживаниями

ситуаций демонстрации своих возможностей (0,239; $p \leq 0,05$), со страхом не соответствовать требованиям окружающих (0,313; $p \leq 0,01$), с эмоциональным фоном отношений с педагогами в школе (0,229; $p \leq 0,05$), с общим эмоциональным состоянием ребенка, связанным с различными формами включения в школьную жизнь (0,248; $p \leq 0,05$), обратную связь с получением отметки (-0,269; $p \leq 0,01$), с социальными (-0,541; $p \leq 0,01$) и учебными (-0,208; $p \leq 0,05$) мотивами. Таким образом, позиционные мотивы, которые могут быть связаны с потребностью получать одобрение от других людей, с желанием быть самым лучшим, доминировать среди других учащихся, оказывать на них влияние, взаимосвязаны с различными показателями школьной тревожности.

Социальные мотивы имеют обратную взаимосвязь с позиционными (-0,541; $p \leq 0,01$) мотивами. Учебные мотивы имеет прямую связь с общим уровнем мотивации (0,663; $p \leq 0,01$) и обратную связь с позиционными мотивами (-0,208; $p \leq 0,05$). Таким образом, учебные мотивы, связанные с содержанием и процессом обучения, и социальные мотивы, связанные с пониманием необходимости обучения в школе, с чувством ответственности и потребностью быть полезным окружающим в будущем, не связаны со школьной тревожностью и наиболее благоприятны для учебной деятельности.

Школьная тревожность ребенка на этапе адаптации к обучению в 5-х классах имеет прямую связь с негативными социальными контактами с другими учащимися (0,220; $p \leq 0,05$), с невозможностью удовлетворять потребность в достижении успеха (0,470; $p \leq 0,01$), с боязнью демонстрации своих возможностей (0,624; $p \leq 0,01$), с переживаниями, возникающими при проверке знаний (0,772; $p \leq 0,01$), с боязнью не соответствовать ожиданиям других людей (0,559; $p \leq 0,01$), с низкой физиологической устойчивостью организма к стрессовым ситуациям (0,773; $p \leq 0,01$), с проблемами в отношениях с педагогами школы (0,529; $p \leq 0,01$), с общим значением тревожности (0,918; $p \leq 0,01$). Связи школьной тревожности ребенка с учебными мотивами не выявлено.

Итак, полученные в исследовании данные показывают, что высказанные в начале исследования предположения полностью подтвердились и их содержание позволяет констатировать следующее.

1. Статистически значимых различий в показателях школьной тревожности и учебной мотивации между мальчиками и девочками, учащимися в 5-х классах, не выявлено.

2. Общий уровень мотивации школьников связан с учебными и позиционными мотивами.

3. Игровые мотивы учебной деятельности пятиклассников связаны с тревогой по поводу оценок, даваемых окружающими, и низкой физиологической приспособляемостью организма к стрессовым ситуациям. Таким образом, школьные психологи, работая со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих и укрепляя стрессоустойчивость учащихся, могут способствовать снижению выраженности игровых мотивов, характерных для дошкольников.

4. Мотивы, связанные с получением отметки, имеют обратную связь с позиционными мотивами и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу (при низкой сопротивляемости стрессу мотивация на получение оценки тоже низкая).

5. Позиционные мотивы имеют прямую связь с различными показателями школьной тревожности (с переживанием социального стресса, со страхом самовыражения, со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих, с проблемами и страхами в отношениях с учителями, с общим уровнем тревожности в школе) и обратную связь с получением отметки, с учебными и социальными мотивами. Таким образом, школьные психологи и педагоги могут снижать высокие показатели тревожности, формируя учебные и социальные мотивы обучения.

6. Социальные мотивы имеют обратную взаимосвязь с позиционными мотивами. Учебные мотивы имеет прямую связь с общим уровнем мотивации и обратную связь с позиционными мотивами. Таким образом, учебные и социальные мотивы не связаны со школьной тревожностью и наиболее благоприятны для учебной деятельности.

7. Отдельные показатели школьной тревожности связаны между собой.

Рекомендации

Полученные результаты эмпирического исследования могут использоваться школьными психологами для снижения школьной тревожности и усиления учебной мотивации учащихся 5-х классов на этапе адаптации к обучению в средней школе, а также для разъяснительной работы с педагогами, администрацией школы и родителями учащихся.

На этапе адаптации к обучению в 5-х классах учащиеся нуждаются в усиленном психолого-педагогическом сопровождении, особое внимание следует уделить эмоциональной и мотивационной сферам личности, которые взаимосвязаны между собой.

Можно рекомендовать педагогам, обучающим и воспитывающим пятиклассников, создавать ситуации успеха для школьников, тревожность которых выше нормы; не сравнивать учащихся друг с другом; избегать публичной критики; проявлять внимание и

заботу по отношению к учащимся; отмечать проявление любых положительных качеств и успехов; не требовать от ребенка того, что он в силу своих возрастных или индивидуальных особенностей не может выполнить; признавать право на ошибку и рассматривать ее как точку роста, а не как неудачу или неуспех; не давать глобальных оценок личности учащихся в терминах «плохой / хороший», а оценивать отдельные поведенческие акты.

Реализация данных рекомендаций будет способствовать снижению различных показателей школьной тревожности и тем самым уменьшать уровни выраженности позиционных и игровых мотивов, это создаст основу для развития учебной и социальной мотивации. Учебные и социальные мотивы не связаны со школьной тревожностью и способствуют продуктивности учебной деятельности школьников. Формирование эффективной мотивации на этапе перехода из начальной в среднюю школу является важным не только для обучения в 5-х классах, но и на последующих этапах обучения.

Литература

1. Борисова И.В., Зюзя А.А., Мезенцева И.А., Петухова Л.П. Особенности совладающего поведения студентов факультета физической культуры с различными уровнями тревожностями // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 10 (80). С. 42—45.
2. Борисова И.В. Мотивация учебной деятельности подростков с разной успеваемостью // Материалы Международной конференции. Отв. ред.: Ю.П. Зинченко, О.А. Карabanова, А.И. Подольский, Г.А. Глотова. 2014. С. 156—158.
3. Борисова И.В., Нутрикова М. Взаимосвязь детско-родительских отношений и учебной мотивации подростков // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 50—51. С. 180—185.
4. Борисова И.В., Новикова Ю.П. Эмпирическое исследование способов поведения в конфликте учащихся-подростков с разным уровнем самооценки и тревожности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 41. С. 178—184.
5. Гинзбург М.Р., Бадмаева Н.Ц. Диагностика учебной мотивации школьников и студентов: методические рекомендации. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. 175 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 212 с.
7. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
8. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. Учебное пособие. СПб: Речь, 2004. 248 с.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Модек, 2000. 178 с.
10. Рудомазина В.М. Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 76—85. doi: 10.17759/psyedu.2016.080107. (дата обращения: 3.04.2017).
11. Смирнова М.В. Уровень явной тревожности у детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 70—76.
12. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 12—24.
13. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. 480 с.
14. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1980. 288 с.
15. Хорни К. Тревожность // Тревога и тревожность. СПб: Питер, 2001. С. 166—181.
16. Phillips B.N. School stress and anxiety. New York, 1978. 167 p.

Adaptation in Students of 5th Classes: Relationship between School Anxiety and Learning Motivation

Borisova I.V.*,
Bryansk State University, Bryansk, Russia,
lrmarmor1@yandex.ru

The article presents results of an empirical study of the relationship between school anxiety and motivation of learning activity at the stage of adaptation in students of 5th classes. The study involved 82 students of Bryansk state school aged 10—11 years, 46 boys and 36 girls. The techniques used in the study included Phillips' school anxiety test and M.R. Ginsburg's technique for studying learning motivation. The obtained data was analysed using the methods of mathematical statistics (Mann-Whitney criterion and Pearson's criterion). As it was revealed, play motives of learning activity are associated with fear of not meeting the expectations of others and with low physiological resistance to stress. Positional motives are correlated with an individual's fear of self-expression, of not meeting the expectations of others, with problems and fears in relationships with teachers, with the general level of school anxiety, with learning and social motives. The results of the study can be used by school counselor to reduce school anxiety and increase learning motivation of schoolchildren.

Keywords: school anxiety, motivation of learning activity, adaptation to learning, gender differences.

References

1. Borisova I.V. Zyuzya A.A., Mezentseva I.A., Petukhova L.P. Osobennosti sovladayushchego povedeniya studentov fakul'teta fizicheskoi kul'tury s razlichnymi urovniami trevozhnostyami [Features coping behavior of students of the Faculty of Physical Education with different levels of anxiety]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta [Scientific notes of the University. P.F. Lesgaft]*, 2011, no. 10 (80), pp. 42—45.
2. Borisova I.V. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti podrostkov s raznoi uspevaemost'yu [Motivation of the educational activity of adolescents with different academic achievements]. In Yu.P. Zinchenko, O.A. Karabanova, A.I. Podol'skii, G.A. Glotova (ed.) *Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii [Proceedings of the International Conference]*, 2014, pp. 156—158.
3. Borisova I.V. Nutrikova M. Vzaimosvyaz' detsko-roditel'skikh otnoshenii i uchebnoi motivatsii podrostkov [The relationship of child-parent relations and educational motivation of adolescent]. *Lichnost'*,

- sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogike i psikhologii [Personality, family and society: the issues of pedagogy and psychology]*, 2015, no. 50—51, pp. 180—185.
4. Borisova I.V., Novikova Yu.P. Empiricheskoe issledovanie sposobov povedeniya v konflikte uchashchikhsya-podrostkov s raznym urovнем samootsenki i trevozhnosti [Empirical study of ways of behavior in the conflict of teenagers with different levels of self-esteem and anxiety]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogike i psikhologii [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology]*, 2014, no. 41, pp. 178—184.
5. Ginzburg M.R. Badmaeva N.Ts. Diagnostika uchebnoi motivatsii shkol'nikov i studentov: metodicheskie rekomendatsii [Diagnosis of educational motivation of schoolchildren and students: methodical recommendations]. Ulan-Ude: Publ. VSGTU, 2004. 175 p.
6. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovaniye motivatsii ucheniya [Formation of the motivation of learning]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 212 p.

For citation:

Borisova I.V. Adaptation in Students of 5th Classes: Relationship between School Anxiety and Learning Motivation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 22—28. doi: 10.17759/pse.2018230503 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Borisova Irina Vadimovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Bryansk State University, Bryansk, Russia. E-mail: lrmarmor1@yandex.ru

7. Matyukhina M.V. Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov [Motivation of the teaching of junior schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 1984. 144 p.
8. Miklyayeva A.V., Rumyantseva P.V. Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya. Uchebnoe posobie [School anxiety: diagnosis, prevention, correction]. Saint-Petersburg: Rech', 2004. 248 p.
9. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Voronezh: Modek, 2000. 178 p.
10. Rudomazina V.M. Sovremennaya kartina proyavleniya trevozhnosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Contemporary Picture of Anxiety Manifestations in Children of Primary School Age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 76—85. doi: 10.17759/psyedu.2016080107. (Accessed: 3.04.2017). (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Smirnova M.V. Uroven' yavnoi trevozhnosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [The level of apparent anxiety in children of primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 3, pp. 70—76. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Spilberger Ch.D. Kontseptual'nye i metodologicheskie problemy issledovaniya trevogi [Conceptual and methodological problems of investigating anxiety]. *Stress i trevoga v sporte* [Stress and anxiety in sport]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 1983, pp. 12—24.
13. Freid Z. Vvedenie v psikhoanaliz: Lektsii [Introduction to Psychoanalysis: Lectures]. Saint-Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2013. 480 p.
14. Khanin Yu.L. Psikhologiya obshcheniya v sporte [Psychology of communication in sports]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 1980. 288 p.
15. Khorni K. Trevozhnost' [Anxiety]. *Trevoga i trevozhnost'* [Anxiety and anxiety]. Saint-Petersburg: Piter, 2001, pp. 166—181.
16. Philips B.N. School stress and anxiety. New York, 1978. 167 p.

Восприятие эмоциональной слуховой и зрительной информации и успешность обучения младших школьников

Дмитриева Е.С.*,
ФГБУН ИЭФБ РАН,
Санкт-Петербург, Россия,
dmit49@mail.ru

Гельман В.Я.**,
ФГБОУ ВО СЗГМУ,
Санкт-Петербург, Россия,
gelm@sg2104.spb.edu

Представлены результаты исследования связи характеристик восприятия невербальной эмоциональной информации при двух модальностях предъявления — зрительной и слуховой — с показателями успеваемости у 32 школьников 8—9 лет. Изучалось распознавание детьми четырех базовых эмоций — радости, печали, гнева, страха по лицевой экспрессии и в интонации речи и их взаимосвязь с успеваемостью по трем школьным дисциплинам: русскому языку, чтению и математике. Показано, что имеется выраженная взаимосвязь между успеваемостью и акустическим восприятием эмоций; связи со зрительным восприятием не обнаружено. Выявлено, что особенности связи эффективности восприятия эмоций с успеваемостью школьников по-разному проявлялись у детей разного пола, а также зависели от конкретного учебного предмета и типа эмоции. У мальчиков в отличие от девочек наблюдалось улучшение успеваемости с повышением эффективности распознавания эмоций. Не было выявлено достоверно доказанной связи успешности обучения и преимущественного типа восприятия младшими школьниками эмоциональной информации (акустического или визуального).

Ключевые слова: распознавание эмоций, зрительное восприятие, слуховое восприятие, успеваемость, младшие школьники.

Для цитаты:

Дмитриева Е.С., Гельман В.Я. Восприятие эмоциональной слуховой и зрительной информации и успешность обучения младших школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 29—39. doi: 10.17759/pse.2018230504

* Дмитриева Елена Сергеевна, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, Институт эволюционной физиологии и биохимии им. И.М. Сеченова РАН (ФГБУН ИЭФБ РАН), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: dmit49@mail.ru

** Гельман Виктор Яковлевич, доктор технических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова (ФГБОУ ВО СЗГМУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: gelm@sg2104.spb.edu

Введение

Восприятие невербальной слуховой и зрительной эмоциональной информации имеет большое значение для социального взаимодействия между людьми и является особенно важным для детей младшего возраста. Результаты исследований способности распознавать эмоциональную информацию, поступающую по разным каналам восприятия, показали различия в эффективности и психофизиологических механизмах распознавания эмоций, выраженных в разных модальностях — визуальной и аудиальной [3; 15; 17; 18].

С другой стороны, различение эмоций как одного из компонентов эмоционального интеллекта [25] активно обсуждается в современных исследованиях в связи с успешностью обучения [11; 14; 24 и др.]. В большинстве из этих работ найдены корреляционные связи между успеваемостью и общим эмоциональным интеллектом, или с ветвью «различение и понимание эмоций» [4; 11; 14; 23; 24].

Известно [4], что онтогенетические особенности связи психофизиологических механизмов распознавания эмоциональной просодики речи с успеваемостью школьников по-разному проявлялись у детей разного пола, а также зависели от конкретного учебного предмета. Взаимосвязь была более выражена у детей в возрасте 7—10 лет. В дальнейшем, по мере развития механизмов восприятия эмоций у детей, эта взаимосвязь уменьшалась, практически исчезая в возрастной группе 14—17 лет, и основное влияние на успеваемость оказывали другие факторы.

Исследования [12] также выявили у учащихся начальной школы корреляцию между способностью распознавать лицевую эмоциональную экспрессию и успеваемостью по арифметике и родному языку. Однако в настоящее время существует ограниченное число работ, изучающих взаимосвязь успеваемости и способности распознавать эмоциональную информацию детьми младшего школьного возраста [6].

Практически не встречаются исследования особенностей влияния на успеваемость этой возрастной группы учащихся восприя-

тия эмоций в разных модальностях предъявления — визуальной и аудиальной. Между тем известно, что одни люди эффективнее воспринимают информацию в зрительной модальности (визуалы), другие — в аудиальной (аудиалы) [10; 16]. Поскольку способы эффективного обучения для аудиалов и визуалов значительно различаются [10; 26], можно предполагать, что аудиалы и визуалы будут иметь отличающуюся успеваемость по разным школьным учебным дисциплинам.

Принимая во внимание, что у младших школьников процесс формирования механизмов восприятия невербальной эмоциональной информации еще не завершен, а связь эмоционального восприятия и школьной успеваемости наиболее выражена, сравнительное изучение характеристик распознавания эмоций в зрительной и слуховой модальностях в сопоставлении с академическими успехами у этой возрастной группы представляет несомненный интерес. В то же время в доступной литературе эта проблема представлена недостаточно.

Цель нашей работы состояла в том, чтобы экспериментально выявить у школьников 8—9 лет влияние пола ребенка и преимущественного типа восприятия на связь эффективности распознавания невербальной эмоциональной информации при двух модальностях предъявления (зрительной и слуховой) с успешностью их обучения.

Мы предполагали, что существует связь эффективности восприятия эмоций как в слуховой, так и в зрительной сфере у детей младшего школьного возраста с их успеваемостью по различным учебным дисциплинам; эта связь зависит от пола ребенка и его преимущественного типа восприятия (аудиалы/визуалы).

Методика проведения исследования

Участники. Исследование проводилось на базе государственной общеобразовательной школы Санкт-Петербурга. Все дети были учащимися 2-х классов; в исследовании принимали участие 32 человека (14 мальчиков, 18 девочек) возраста 8—9 лет ($M=8,74\pm 0,05$ года).

Материал. Тест, разработанный для детей, представляет собой набор стимулов, которые выражают четыре различные эмоции (радость, гнев, печаль, страх), которые предъявлялись в двух различных модальностях (слуховой и зрительной).

В слуховой модальности был разработан специальный тест. Дикторы произносили два простых предложения нейтрального содержания с четырьмя выбранными эмоциональными интонациями. Каждое предложение с каждой эмоциональной интонацией произносилось как диктором-мужчиной, так и диктором-женщиной. Таким образом, был создан пул из 16 предъявляемых стимулов (4 эмоциональные интонации × 2 предложения × 2 диктора). Стимулы предъявлялись в открытом поле; громкость поддерживалась на нормальном разговорном уровне.

В зрительной модальности тест был построен на основе методики изучения успешности распознавания эмоций по фотографиям лицевой экспрессии. Сформированный нами вариант теста состоит из набора 16 фотографий с изображением 8 мужчин и 8 женщин европейской внешности, взятых из массива стимулов методики JACFEE [19], на лицах которых отражена та или иная эмоция из четырех выбранных (по 4 фотографии на каждую из четырех эмоций).

Успешность обучения оценивалась по итоговым школьным отметкам по основным учебным дисциплинам 2-го класса общеобразовательной школы: русский язык, чтение, математика.

Процедура. В работе применялся стандартный метод вынужденного выбора. Испытуемый должен был обязательно выбрать один из четырех предложенных вариантов ответа.

Исследование проводилось в двух сессиях два дня по 16 человек в день. В каждой сессии ученику были предъявлены 32 стимула по 16 в каждой модальности. В первой сессии поэтапно использовались разные формы предъявления стимульного материала: сначала визуальные задания, затем слуховые. Во второй сессии дети получали задания в обратном порядке. Последовательность предъ-

явлений в пределах каждой модальности была случайной.

Определялась эффективность распознавания (ЭР) невербальной эмоциональной информации учащимся по доле правильных ответов для каждой предъявленной эмоции в каждой модальности.

Методы математической обработки эмпирических данных. Анализ результатов исследования проводился с использованием статистического пакета SPSS v. 17. Определялись основные статистические характеристики. С помощью непараметрического критерия Манна—Уитни проверялась достоверность парных различий между группами. Методом корреляционного анализа (коэффициенты корреляции Спирмена) определялась связь различных модальностей восприятия эмоциональной информации с успешностью обучения по различным школьным дисциплинам.

Результаты и обсуждение

Получены средние значения и стандартные отклонения эффективности распознавания эмоций как для всех испытуемых, так и отдельно для мальчиков и девочек для каждой из двух модальностей предъявления.

Девочки в среднем более успешно распознавали эмоции, чем мальчики. Различия при усредненной ЭР по всем эмоциям и модальностям между мальчиками и девочками достоверны ($p = 0,036$, по критерию Манна—Уитни). Было обнаружено, что суммарно в обеих модальностях и отдельно в слуховой девочки 8—9 лет распознают эмоции лучше мальчиков, но по отдельным эмоциям достоверных различий выявить не удалось.

Методом корреляционного анализа была определена связь различных модальностей восприятия эмоциональной информации и типов эмоций с успешностью обучения по различным школьным дисциплинам (табл. 1).

Как видно из таблицы (табл. 1), связь успешности обучения с характеристиками восприятия эмоций была обнаружена только для аудиальной модальности. С успеваемостью по чтению имеется слабая прямая взаимосвязь ЭР эмоции «радость» ($p = 0,37$, $p = 0,035$) и слабая обратная взаимосвязь ЭР эмоции «пе-

Таблица 1

Корреляционная матрица взаимосвязи (коэффициенты Спирмена, ρ) между успеваемостью и восприятием эмоций у всех детей в целом ($n=32$)

Модальность	Эмоция	Учебные дисциплины			
		русский	чтение	математика	среднее
Зрительная	гнев	0,104	0,108	0,042	0,032
	печаль	-0,130	0,108	-0,056	-0,055
	страх	-0,151	0,013	0,224	-0,033
Слуховая	гнев	0,253	0,154	0,101	0,165
	печаль	-0,115	-0,407*	-0,202	-0,228
	радость	0,136	0,374*	0,275	0,310^
	страх	-0,216	-0,164	-0,186	-0,182
Среднее	зрение	-0,076	0,082	0,146	-0,022
	слух	0,118	0,054	0,065	0,106
	общее	0,032	0,046	0,139	0,051

Примечание: «^» — $p < 0,1$; «*» — $p < 0,05$.

часть» ($\rho = -0,41$, $p = 0,021$). Для усредненной успеваемости была обнаружена тенденция к слабой прямой взаимосвязи только с ЭР эмоции «радость» ($\rho = 0,31$, $p = 0,08$).

Не выявлено влияния зрительного восприятия эмоций на школьную успеваемость по рассматриваемым дисциплинам у всех школьников в целом.

Полученные особенности взаимосвязи восприятия эмоций и успеваемости у мальчиков и девочек отдельно представлены в табл. 2.

Обнаружено, что у мальчиков имеется умеренный уровень прямой взаимосвязи между усредненной по обоим модальностям ЭР эмоций и успеваемостью по математике ($\rho = 0,718$, $p = 0,004$) и русскому языку ($\rho = 0,528$, $p = 0,016$), а также тенденция к слабой прямой взаимосвязи с усредненной успеваемостью ($\rho = 0,467$, $p = 0,093$).

При рассмотрении акустического восприятия эмоций прослеживается умеренный уровень прямой взаимосвязи между средним

Таблица 2

Корреляционная матрица взаимосвязи (коэффициенты Спирмена, ρ) между успеваемостью и восприятием эмоций у мальчиков ($n=14$) и девочек ($n=18$)

Модальность	Эмоция	Мальчики				Девочки			
		русский	чтение	математика	среднее	русский	чтение	математика	среднее
Зрительная	гнев	0,434	0,360	0,479	0,408	-0,148	-0,106	-0,179	-0,247
	печаль	-0,241	0,154	0,002	-0,061	-0,065	0,079	-0,097	-0,074
	радость	0	0	0	0	0	0	0	0
	страх	-0,09	0,333	0,411	0,115	-0,270	-0,339	0,116	-0,173
Слуховая	гнев	0,645*	0,423	0,542*	0,581*	-0,026	-0,062	-0,141	-0,098
	печаль	0,033	-0,567*	-0,212	-0,284	-0,274	-0,455	-0,315	-0,343
	радость	0,503	0,205	0,449	0,368	-0,369	0,337	0,011	-0,096
	страх	-0,216	-0,189	-0,196	-0,172	-0,422^	-0,421	-0,402	-0,503*
Среднее	зрение	0,083	0,420	0,499	0,250	-0,220	-0,217	-0,027	-0,226
	слух	0,731*	-0,024	0,460	0,364	-0,476*	-0,153	-0,394	-0,435^
	общее	0,628*	0,273	0,718*	0,467	-0,541*	-0,312	-0,296	-0,501*

Примечание: «^» — $p < 0,1$; «*» — $p < 0,05$.

значением ЭР эмоций на слух с успеваемостью по русскому языку ($\rho = 0,731$, $p = 0,003$) и тенденция к слабой прямой взаимосвязи с успеваемостью по математике ($\rho = 0,460$, $p = 0,098$). Восприятие эмоции «гнев» показывает умеренный уровень прямой взаимосвязи с успеваемостью по русскому языку ($\rho = 0,645$, $p = 0,013$), математике ($\rho = 0,542$, $p = 0,045$) и усредненной успеваемостью ($\rho = 0,581$, $p = 0,029$). Также наблюдается умеренный уровень обратной взаимосвязи восприятия эмоции «печаль» с успеваемостью по чтению ($\rho = -0,567$, $p = 0,034$).

При зрительном восприятии эмоций наблюдается только тенденция слабой прямой взаимосвязи ЭР, усредненной по четырем эмоциям, с успеваемостью по математике ($\rho = 0,499$, $p = 0,069$) и ЭР эмоции «гнев» и успеваемостью по математике ($\rho = 0,479$, $p = 0,083$).

У девочек есть слабая обратная взаимосвязь между усредненной по обеим модальностям ЭР эмоций и усредненной успеваемостью ($\rho = -0,501$, $p = 0,034$), а также успеваемостью по русскому языку ($\rho = -0,541$, $p = 0,020$).

При рассмотрении акустического восприятия эмоций прослеживается слабый уровень обратной взаимосвязи между средним значением ЭР эмоций с успеваемостью по русскому языку ($\rho = -0,476$, $p = 0,046$) и усредненной успеваемостью, а также тенденция к связи с успеваемостью по математике ($\rho = -0,394$, $p = 0,105$). Восприятие эмоции «страх» показывает слабый уровень обратной взаимосвязи с усредненной успеваемостью ($\rho = -0,503$, $p = 0,033$) и тенденцию к взаимосвязи с успеваемостью по русскому языку ($\rho = -0,422$, $p = 0,081$), математике ($\rho = -0,402$, $p = 0,098$) и чтению ($\rho = -0,421$, $p = 0,082$). Также наблюдается тенденция к слабому уровню обратной взаимосвязи восприятия эмоции «печаль» с успеваемостью по чтению ($\rho = -0,456$, $p = 0,057$).

При анализе восприятия эмоций, предъявленных в зрительной модальности, значимых взаимосвязей не было обнаружено между успеваемостью и ЭР эмоций (табл. 2).

Для выявления влияния преимущественного типа восприятия эмоциональной

информации — акустического или визуального — на успеваемость у школьников в целом была рассмотрена связь разности ЭР эмоций ($\Delta_{\text{Э}} = \text{ЭР}_{\text{зрит}} - \text{ЭР}_{\text{слух}}$) и их отношения ($\delta_{\text{Э}} = \text{ЭР}_{\text{зрит}} / \text{ЭР}_{\text{слух}}$) с успеваемостью как по отдельным дисциплинам, так и усредненной. Было получено, что ни разность средних значений ЭР, ни их отношения не имеют достоверной взаимосвязи как с успеваемостью по отдельным дисциплинам, так и с усредненными значениями ($|p| < 0,16$).

Анализ полученных результатов позволяет частично подтвердить гипотезу исследования. В частности, была выявлена выраженная взаимосвязь успеваемости и восприятия невербальной эмоциональной информации, предъявленной акустически, и практически полное отсутствие влияния визуального восприятия эмоций на успешность обучения (табл. 1, 2). Такие различия в связи успешности обучения и распознавания эмоций в рассматриваемых модальностях, по-видимому, можно объяснить, принимая во внимание данные о разных сроках формирования механизмов восприятия визуальной и акустической эмоциональной информации: механизмы визуального распознавания эмоциональной информации в значительной мере уже сформированы у детей 8—9 лет в отличие от механизмов акустического распознавания [3; 5—8].

В то же время при рассмотрении влияния уровня эмоционального восприятия на школьную успеваемость были выявлены как совпадающие эффекты, так и существенные различия в зависимости от пола учащихся. Эти явления относятся к усредненному по модальностям восприятию и отдельно к характеристикам восприятия эмоциональной интонации.

И у девочек, и у мальчиков была обнаружена связь усредненного по модальностям восприятия эмоций и усредненного по эмоциям акустического восприятия с общей успеваемостью и успеваемостью по русскому языку (табл. 2). Кроме того, в общей группе мальчиков и девочек (табл. 1) была выявлена слабая взаимосвязь успеваемости по чтению с акустическим восприятием эмоции «радость» (прямая) и эмоции «печаль» (об-

ратная). Положительное влияние восприятия эмоциональной интонации «радость» на успеваемость детей 7—10 лет также было получено в работе [4].

Выявленные различия были довольно существенны (табл. 2): влияние восприятия эмоций на успеваемость у мальчиков выражено более сильно, чем у девочек, и оно имеет противоположную по сравнению с девочками направленность.

У мальчиков была обнаружена сравнительно сильная прямая зависимость между способностью к различению эмоций и успешностью обучения (табл. 2, рис. 1—3). Эти результаты совпадают с данными, полученными в работе [4] для мальчиков 7—10 лет. Кроме того, в отличие от девочек у мальчиков более выраженное влияние восприятия эмоций на успеваемость по математике (рис. 3), что также совпадает с результатами, полученными в [2].

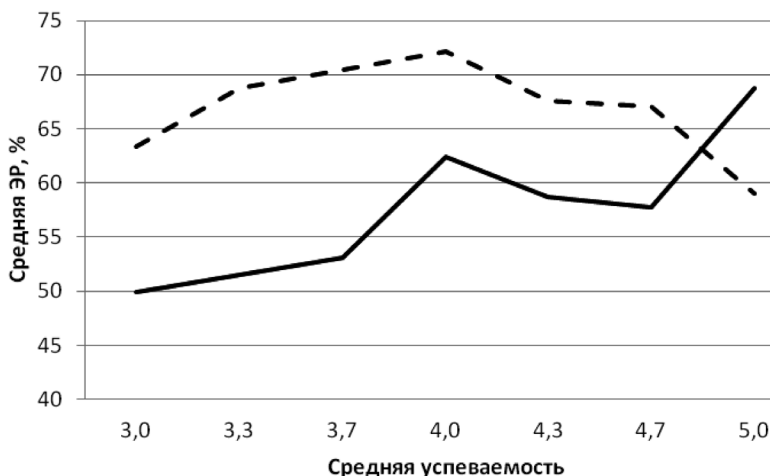


Рис. 1. Взаимосвязь усредненной ЭР и средней успеваемости у мальчиков (сплошная линия) и девочек (пунктирная линия)

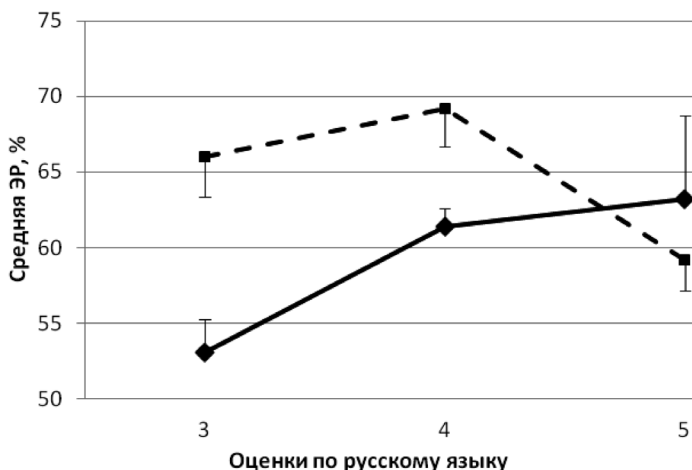


Рис. 2. Взаимосвязь усредненной ЭР и успеваемости по русскому языку у мальчиков (сплошная линия) и девочек (пунктирная линия)

Выявлены половые отличия во взаимоотношениях восприятия отдельных эмоций и успеваемости. У мальчиков найдена прямая взаимосвязь восприятия эмоциональной интонации «гнев» с общей успеваемостью и успеваемостью по русскому языку и математике, а эмоциональная интонация «печаль» имеет обратное влияние на успеваемость по чтению (табл. 2). У девочек обнаружена только обратная связь восприятия эмоции «страх» с общей успеваемостью (табл. 2).

Возможно, наблюдаемые отличия взаимосвязей могут быть объяснены разным уровнем сформированности механизмов восприятия эмоциональной информации у мальчиков и девочек 8—9 лет. В этом возрасте формирование зрительного и слухового восприятия эмоций у детей идет неравномерно — близко к завершению первое и в процессе развития второе [1; 5; 20; 21]. Причем мальчики несколько отстают от девочек. Известно, что эмоциональное развитие связано с совпадающим развитием когнитивных структур и, соответственно, с общим уровнем развития ребенка [9; 12; 13]. Поскольку обнаружена прямая взаимосвязь усредненной ЭР эмоций в слуховой модальности и успеваемости у мальчиков (табл. 2, рис. 2, 3), то, по-видимому, можно говорить о том, что опережение в раз-

вити восприятия эмоций и связанного с ним общего уровня когнитивного развития приводит у них к улучшению успеваемости.

У девочек рассматриваемой возрастной группы кривая взаимосвязи распадается на две части (рис. 1—3). У слабо- и среднеуспевающих девочек (отметки 3 и 4, рис. 1—3) наблюдается прямая взаимосвязь между успеваемостью и ЭР эмоций, что может быть объяснено, так же как и у мальчиков, влиянием общего уровня развития ребенка [9]. В то же время при изменении общей успеваемости от хорошей к отличной (отметки 4—5, рис. 1—3) обнаружена обратная зависимость между успеваемостью и ЭР эмоций, что, возможно, объясняется более сильным влиянием на успеваемость у них каких-либо других факторов (например, такого, как мотивация).

Таким образом, в возрастной группе 8—9 лет у части детей уже начинают оказывать влияние на успеваемость и другие факторы помимо уровня их общего когнитивного развития (включая эмоциональное). Сопоставимые результаты были получены в работе [4] для старших возрастных групп и особенно в группе 14—17 лет, где практически полностью отсутствовало влияние ЭР эмоций на успешность обучения.

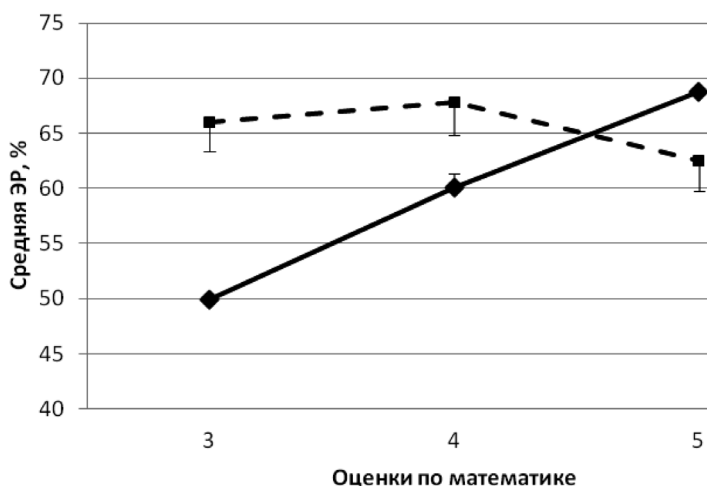


Рис. 3. Взаимосвязь усредненной ЭР и успеваемости по математике у мальчиков (сплошная линия) и девочек (пунктирная линия)

При изучении влияния на успеваемость преимущественного типа восприятия эмоциональной информации — акустического или визуального — было получено, что ни разность средних значений ЭР эмоций в этих модальностях предъявления, ни их отношения не имеют достоверной взаимосвязи с успеваемостью, т. е. применительно к восприятию эмоциональной информации нельзя сказать, что было выявлено достоверно доказанное разделение школьников 8—9 лет на преимущественно «слуховой» или «зрительный» типы.

Заключение

В проведенном нами исследовании были обнаружены особенности связи успеваемости школьников 8—9 лет с характеристиками восприятия невербальной эмоциональной информации, предъявленной в двух модальностях (визуальной и аудиальной), в

зависимости как от пола учащихся, так и от конкретного учебного предмета и типа эмоции. Установлено, что имеется выраженная взаимосвязь между успеваемостью и восприятием эмоциональных интонаций речи и не обнаружено взаимосвязи с восприятием визуальных эмоциональных стимулов. У мальчиков в отличие от девочек наблюдалось улучшение успеваемости при повышении эффективности распознавания эмоций. Эти эффекты, по-видимому, могут быть объяснены отставанием в формировании механизмов восприятия эмоций у мальчиков этой возрастной группы. На основе анализа данных связи успеваемости с характеристиками восприятия визуальной и акустической эмоциональной информации не было выявлено достоверно доказанного влияния на успеваемость преимущественного типа индивидуального восприятия младших школьников.

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного задания ФАНО России (тема № АААА-А18-118013090245-6).

Литература

1. Андерсон М.Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет: Автореф. дисс. канд. психол. наук. СПб, 2013. 24 с.
2. Гельман В.Я., Дмитриева Е.С. Индивидуальные характеристики и обучаемость. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing. 2015. 136 p.
3. Дмитриева Е.С., Андерсон М.Н., Гельман В.Я. Сравнительное исследование зрительного и слухового восприятия эмоций детьми младшего школьного возраста // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 1. С. 38—52. doi: 10.17759/exprpsy.2016090104
4. Дмитриева Е.С., Гельман В.Я., Зайцева К.А., Орлов А.М. Онтогенетические особенности взаимосвязи психофизиологических механизмов восприятия эмоций и успеваемости у школьников // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2003. Т. 53. № 5. С. 560—568.
5. Дмитриева Е.С., Зайцева К.А., Гельман В.Я. Возрастно-половые особенности восприятия эмоциональных характеристик речи под воздействием шума // Физиология человека. 1999. Т. 25. № 3. С. 57—64.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
7. Морозов В.П. и др. Восприятие речи: вопросы функциональной асимметрии мозга / Ред. Морозов В.П. Л.: Наука, 1988. 135 с.
8. Хризман Т.П., Еремеева В.П., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М.: Педагогика, 1991. 232 с.
9. Agnoli S., Mancini G., Pozzoli T., Baldaro B., Russo P.M., Surcinelli P. The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children // Personality and Individual Differences. 2012. Vol. 54. P. 660—665.
10. Barbe W.B., Milone M.N. What We Know About Modality Strengths // Educational Leadership. 1981. Vol. 38. № 5. P. 378—380.
11. Beauvais A.M., Stewart J.G., DeNisco S., Beauvais J.E. Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study // Nurse Educ Today. 2014. Vol. 34. № 6. P. 918—923.
12. Billings C.E.W., Downey L.A., Lomas J.E., Lloyd J., Stough C. Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 65. P. 14—18.
13. Carroll J.J., Steward M.S. The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings // Child Development. 1984. P. 1486—1492.

14. Chew B.H., Zain A.M., Hassan F. Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study // BMC Med Educ. 2013. Vol. 27. P. 13—44.
15. Demenescu L.R., Mathiak K.A., Mathiak K. Age- and gender-related variations of emotion recognition in pseudowords and faces // Experimental Aging Research. 2014. Vol. 40. № 2. P. 187—207.
16. Felder R.M., Silverman L.K. Learning and teaching styles in engineering education // Engineering education. 1988. Vol. 78. № 7. P. 674—681.
17. Lambrecht L., Kreifelts B., Wildgruber D. Age-related decrease in recognition of emotional facial and prosodic expressions // Emotion. 2012. Vol. 12. № 3. P. 529.
18. Lambrecht L., Kreifelts B., Wildgruber D. Gender differences in emotion recognition: Impact of sensory modality and emotional category // Cognition & emotion. 2014. Vol. 28. № 3. P. 452—469.
19. Matsumoto D., Ekman P. Japanese and Caucasian facial expressions of emotion and neutral faces (JACFEE and JACNeuF) [Slides]. San Francisco: Human Interaction and Emotion Research Laboratory, University of California. 1988.
20. Most T., Bachar D., Dromi E. Auditory, visual, and auditory—visual identification of emotions by nursery school children // Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis. 2012. Vol. 5. P. 25—34.
21. Most T., Weisel A., Zaychik A. Auditory, visual and auditory-visual identification of emotions by hearing and hearing-impaired adolescents // British journal of audiology. 1993. Vol. 27. № 4. P. 247—253.
22. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning styles concepts and evidence // Psychological science in the public interest. 2008. Vol. 9. № 3. P. 105—119.
23. Peters C., Kranzler J.H., Rossen E. Validity of the Mayer—Salovey—Caruso emotional intelligence test: youth version — research edition // Canadian Journal of School Psychology, 2009. Vol. 24(1). P. 76—81.
24. Qualter P., Gardner K.J., Pope D.J., Hutchinson J.M., Whiteley H.E. Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study // Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22. № 1. P. 83—91.
25. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, cognition and personality. 1989. Vol. 9. № 3. P. 185—211.
26. Stice J.E. Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning // Engineering Education. 1987. Vol. 77. № 5. P. 291—296.

Perception of Auditory and Visual Emotional Information in Primary School Age Children and its Impact on Their Academic Progress

Dmitrieva E.S.*,

Sechenov Institute of Evolutionary Physiology and Biochemistry, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia, dmit49@mail.ru

Gelman V.Ya.**,

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, Saint Petersburg, Russia, gelm@sg2104.spb.edu

This work explored the connection between the characteristics of perception of non-verbal emotional information in two modalities of presentation — visual and auditory — with indicators of school achievements in 32 schoolchildren aged 8—9 years. We studied how the children recognised four basic emotions — "joy", "sadness", "anger", "fear" — in facial expressions and intonation of speech. The characteristics of their perceptions were compared with their academic achievements in three school disciplines: Russian language, reading and mathematics. It is shown that there is a clear correlation between the child's school progress and acoustic perception of emotions, while no connection with visual perception was found. It was revealed that the features of the relationship between the effectiveness of perception of emotions and school performance differed in boys and girls and also depended on the specific school subject and the type of emotion. Unlike girls, boys showed an improvement in academic performance when the accuracy of their emotion recognition increased. There was no evidence of a link between successful learning and the preferred type of perception of emotional information (acoustic or visual) in primary school children.

Keywords: emotion recognition, visual perception, auditory perception, school progress, primary school pupils.

Funding

The research was carried out within the state assignment of FASO of Russia (theme No. AAAA-A18-118013090245-6).

1. Anderson M.N. Vozrastnaya izmenchivost' raspoznavaniya emotsii det'mi ot 6 do 11 let: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Age variability of emotions' recognition in children of 6—11 years old. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saint Petersburg, 2013. 24 p.
2. Gel'man V.Ya., Dmitrieva E.S. Individual'nye kharakteristiki i obuchaemost'. [Individual characteristics and learning]. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2015. 136 p.
3. Dmitrieva E.S., Anderson M.N., Gel'man V.Ya. A comparative study of visual and auditory perception

For citation:

Dmitrieva E.S., Gelman V.Ya. Perception of Auditory and Visual Emotional Information in Primary School Age Children and its Impact on Their Academic Progress. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 29—39. doi: 10.17759/pse.2018230504 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Dmitrieva Elene Sergeevna, PhD in Biology, Senior Researcher, Sechenov Institute of Evolutionary Physiology and Biochemistry, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia. E-mail: dmit49@mail.ru

** Gelman Victor Yakovlevich, PhD in Engineering, Professor, Chair of Medical Informatics and Physics, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, Saint Petersburg, Russia. E-mail: gelm@sg2104.spb.edu

- of emotions in children of primary school age. *Ekspperimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2016, no. 1, pp. 38—52. doi:10.17759/exppsy.2016090104 (In Russ., Abstr. in Engl.)
4. Dmitrieva E.S., Gel'man V.Ya., Zaitseva K.A., Orlov A.M. Ontogeneticheskie osobennosti vzaimosvyazi psikhofiziologicheskikh mekhanizmov vospriyatiya emotsii i uspevaemosti u shkol'nikov [Ontogeny-specific interaction of psychophysiological mechanisms of emotional perception and educational achievement in students]. *Zhurnal vysshejj nervnoj dejatel'nosti [Journal of higher nervous system]*, 2003, no. 5, pp. 560—568. (In Russ., Abstr. in Engl.)
5. Dmitrieva E.S., Zaitseva K.A., Gel'man V.Ya. Vozrastno-polovye osobennosti vospriyatiya emotsional'nykh kharakteristik rechi pod vozdeistviem shuma [The age-sex traits of the perception of the emotional characteristics of speech under noise exposure]. *Fiziologiya Cheloveka [Human Physiology]*, 1999. Vol. 25, no. 3, pp. 57—64. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint Petersburg: Piter, 2001. 752 p.
7. Morozov V.P. i dr. Vospriyatie rechi: voprosy funktsional'noi asimmetrii mozga [Speech perception: problems of functional brain asymmetry]. Morozov V.P. (Ed.). Leningrad: Nauka, 1988. 135 p.
8. Khrizman T.P., Ereemeeva V.P., Loskutova T.D. Emotsii, rech' i aktivnost' mozga rebenka [Emotions, speech and brain activities of a child]. Moscow: Pedagogika, 1991. 232 p.
9. Agnoli S., Mancini G., Pozzoli T., Baldaro B., Russo P.M., Surcinelli P. The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 2012. Vol. 53, pp. 660—665.
10. Barbe W.B., Milone M.N. What We Know About Modality Strengths. *Educational Leadership*, 1981, no. 2, pp. 378—380.
11. Beauvais A.M., Stewart J.G., DeNisco S., Beauvais J.E. Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study. *Nurse Educ Today*, 2014. Vol. 34, no. 6, pp. 918—923.
12. Billings C.E.W., Downey L.A., Lomas J.E., Lloyd J., Stough C. Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 2014. Vol. 65, pp. 14—18.
13. Carroll J.J., Steward M.S. The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings. *Child Development*, 1984, pp. 1486—1492.
14. Chew B.H., Zain A.M., Hassan F. Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study, 2013. Vol. 27, pp. 13—44.
15. Demenescu L.R., Mathiak K.A., Mathiak K. Age- and gender-related variations of emotion recognition in pseudowords and faces. *Experimental Aging Research*, 2014. Vol. 40, no. 2, pp. 187—207.
16. Felder R.M., Silverman L.K. Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 1988. Vol. 78, no. 7, pp. 674—681.
17. Lambrecht L., Kreifelts B., Wildgruber D. Age-related decrease in recognition of emotional facial and prosodic expressions. *Emotion*, 2012. Vol. 12, no. 3, p. 529.
18. Lambrecht L., Kreifelts B., Wildgruber D. Gender differences in emotion recognition: Impact of sensory modality and emotional category. *Cognition & emotion*, 2014. Vol. 28, no. 3, pp. 452—469.
19. Matsumoto D., Ekman P. Japanese and Caucasian facial expressions of emotion and neutral faces (JACFEE and JACNeuF) [Slides]. San Francisco: Human Interaction and Emotion Research Laboratory, University of California, 1988.
20. Most T., Bachar D., Dromi E. Auditory, visual, and auditory—visual identification of emotions by nursery school children. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 2012. Vol. 5, pp. 25—34.
21. Most T., Weisel A., Zaychik A. Auditory, visual and auditory-visual identification of emotions by hearing and hearing-impaired adolescents. *British journal of audiology*, 1993. Vol. 27, no. 4, pp. 247—253.
22. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning styles concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 2008. Vol. 9, no. 3, pp. 105—119.
23. Peters C., Kranzler J.H., Rossen E. Validity of the Mayer—Salovey—Caruso emotional intelligence test: youth version — research edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 2009. Vol. 24, no. 1, pp. 76—81.
24. Qualter P., Gardner K.J., Pope D.J., Hutchinson J.M., Whiteley H.E. Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 2012. Vol. 22, no. 1, pp. 83—91.
25. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 1989. Vol. 9, no. 3, pp. 185—211.
26. Stice J.E. Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning. *Engineering Education*, 1987. Vol. 77, no. 5, pp. 291—296.

Психозэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом

Данилова М.В.*,
ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
dan_m@mail.ru

Рыкман Л.В.**,
ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
lyudmila_ryk@mail.ru

Представлены результаты исследования параметров психозэмоционального благополучия и особенностей саморазвития подростков 14—17 лет (81 респондент: 27 воспитанников детского дома, 24 подростка, проживающих в отрыве от семьи, 30 человек, проживающих в родительской семье). Обосновывается предположение о том, что психологическое благополучие подростков тесно связано с направленностью на саморазвитие. Показано, что осознание важности саморазвития в значимых сферах, таких как целеполагание и реализация способностей при низком уровне интереса к ним, вызывает внутренний конфликт и ведет к снижению психозэмоционального благополучия у подростков-сирот. Обращается внимание на то, что у подростков, живущих в отрыве от семьи, с показателями психозэмоционального благополучия тесно связаны конфликты в сферах образования, социальной, эстетической, развития воли. Выделяется особенность подростков, живущих в родительской семье: на их психозэмоциональном благополучии отражаются противоречия между возрастающими требованиями и актуальной ситуацией развития.

Ключевые слова: саморазвитие, личностный рост, эмоциональное состояние, психозэмоциональное благополучие, семейная ситуация развития, подростки из детского дома.

Введение

В подростковом возрасте в связи с активным развитием самосознания, рефлексии особое значение приобретает изучение пси-

хоэмоционального благополучия личности. Понятие «психозэмоциональное благополучие» находится в поле интересов социологии, педагогики, психологии и не имеет однознач-

Для цитаты:

Данилова М.В., Рыкман Л.В. Психозэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 40—50. doi: 10.17759/pse.2018230505

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

** Рыкман Людмила Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: lyudmila_ryk@mail.ru

ной трактовки. Однако разные подходы не противоречат друг другу в том, что это многомерное явление, имеющее разные основания и проявления: эмоциональное самочувствие (Г.А. Урунтаева, М.И. Лисина, А.Д. Кошелева, Н. Брэдбурн и др.), способность регулирования человеком своих эмоций (В.Р. Сарыгузель, Л.М. Аболин, П.В. Симонов и др.), интегральное переживание успешности или неуспешности функционирования разных уровней структурной организации человека (Л.В. Куликов, А.В. Воронина, Р.М. Райан, Э.Л. Дисси и др.), уровень психологического и эмоционального здоровья (И.В. Дубровина, Л.В. Тарабакина и др.), компонент субъективного ощущения счастья (Р.М. Шамионов, Э. Динер и др.), составляющая качества жизни (А.А. Заиченко, Т.В. Эксакусто и др.).

В качестве базовых составляющих психоэмоционального благополучия выделяются [22; 25] личностный рост, реализация потребностей; баланс аффективных переживаний; низкая тревожность; наличие целей; самопринятие; развитое самопознание; социальная компетентность; независимость в собственном мнении; чувство осмысленности жизни; ощущение счастья; удовлетворенность жизнью.

Анализ исследований [4; 5; 17] позволяет рассматривать психоэмоциональное благополучие в подростковом возрасте как субъективную оценку человеком себя и собственной жизни в связи с процессами саморазвития, личностного роста и с уровнем эмоционального комфорта в семье и вне семьи.

Категория саморазвития нашла свое отражение в научных направлениях зарубежной и отечественной психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Головей, И.Б. Дерманова, А.А. Дергач и др.), однако до сих пор не определен единый понятийный аппарат этой психологической категории. В отечественной психологии исторически первым подходом к изучению саморазвития можно считать субъектно-деятельностный [13], где саморазвитие раскрывается и как сам процесс становления субъекта развития, и как его цель. За счет формирования

самосознания личность из объекта постепенно становится субъектом развития.

С точки зрения антропологического подхода, связанного с именем Б.Г. Ананьева, человек представлен как организатор и управляющий своего развития [1]. Е.Ф. Рыбалко, развивая идеи Б.Г. Ананьева, дифференцирует процессы развития и саморазвития личности. Развитие приобретает статус саморазвития, когда формирование личностных свойств человека приобретает сознательный и произвольный характер [14].

С позиций акмеологического подхода саморазвитие можно представить как самоизменение, самосозидание, служащее духовно-нравственному росту, самоосуществлению, эффективной самореализации [15]. А.А. Бодалев раскрыл акмеологические процессуальные (собственная работа человека над собой) и результативные (качественное изменение в психике и личности) критерии механизмов саморазвития [2]. А.А. Реан в рамках акмеологического подхода рассматривает саморазвитие одновременно и как показатель личностной зрелости, и как условие ее достижения [11].

Обобщая анализ разных подходов к проблеме саморазвития, М.А. Шукина [21] указывает, что развитие и саморазвитие — два самостоятельных этапа качественно отличных изменений, сопровождающих человека на жизненном пути и сменяющих друг друга.

Направленность на саморазвитие как необходимость постановки важных жизненных задач и поиска средств их решения впервые ярко проявляется в подростковом возрасте и является одним из основных компонентов зрелости личности, удовлетворенности жизнью и психологического благополучия в целом [3; 9; 18; 23; 24]. Для формирования психологического благополучия подростков и направленности на саморазвитие особое значение имеет семья, которая призвана обеспечить базисное чувство безопасности, уверенности в своих возможностях, поддержку в разных жизненных ситуациях [12; 16; 19]. Семья имеет серьезные ресурсы обеспечения своим членам эмоционального комфорта, психологической защищенности и удов-

летворенности жизнью в целом. Подростки, лишенные родительского попечительства, оказываются наименее подготовленными к интеграции в социум, их психозэмоциональное благополучие сопряжено со множеством проблем [6; 8; 20]. Подростки, воспитывающиеся в родительской семье, но по разным причинам вынужденные жить и учиться в отрыве от родителей, зачастую испытывают трудности адаптации, нуждаются в поддержке со стороны взрослых. Для таких подростков важным фактором психозэмоционального благополучия оказывается образовательная среда и общение со сверстниками, а также взрослыми, временно взявшими на себя функции семьи. Ситуация их жизни отвечает основным критериям трудной жизненной ситуации: неадекватность применения алгоритмов привычного поведения, неопределенность развития событий, возникновение стрессовых состояний [7; 10].

Проведенное нами исследование было направлено на то, чтобы выявить особенности взаимосвязи параметров психозэмоционального благополучия и направленности на саморазвитие у подростков с разным семейным статусом.

В процессе нашего исследования решались следующие задачи:

- 1) анализ параметров психозэмоционального благополучия подростков;
- 2) изучение направленности подростков на саморазвитие;
- 3) определение характера взаимосвязи психозэмоционального благополучия подростков с разным семейным статусом с показателями направленности на саморазвитие.

Мы предполагали, что направленность на саморазвитие неоднозначно отражается на ощущении психозэмоционального благополучия и имеет особенности в связи с актуальным семейным статусом подростков.

Процедура исследования

В исследовании участвовали респонденты в возрасте 14—17 лет (27 воспитанников детского дома; 24 подростка, находящиеся в отрыве от семьи по причине обучения в другом городе в престижной многопрофильной

гимназии; 30 подростков, проживающих в родительской семье), всего 81 человек.

Методы исследования: параметры психозэмоционального благополучия изучались с помощью методики «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф), специальной анкеты, диагностирующей удовлетворенность подростков разными сторонами своей жизни (учебой, положением в коллективе сверстников, внешкольными занятиями, отдыхом, романтическими отношениями, отношениями в семье и т. д. на шкале от 0 до 10 баллов) и методики «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин).

Направленность на саморазвитие изучалась при помощи анкеты с вопросами об интересе и важности развития в разных сферах жизни (в профессиональной, образовательной, социальной, духовной, нравственной и других сферах жизни, измерялись от 1 до 5 баллов).

Математико-статистическая обработка данных: анализ описательных статистик, дисперсионный анализ и корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты и их обсуждение

Параметры психозэмоционального благополучия представлены комплексом показателей: удовлетворенность разными сферами жизни как когнитивный показатель благополучия, привычные эмоциональные состояния как эмоциональный компонент, а также интегральный показатель психологического благополучия.

Достоверных различий между группами по показателю общей удовлетворенности жизнью не обнаружено, но анализ удовлетворенности различными ее сферами выявил, что подростки, имеющие родительскую семью, более комфортно и продуктивно, чем их сверстники-сироты, ощущают себя в учебной сфере ($p < 0,05$). Удовлетворенность учебой у сирот и у гимназистов имеет сходные значения. Для гимназистов это предопределяет их психологическое благополучие в целом, а для сирот — ощущение их компетентности

Таблица 1

Результаты однофакторного дисперсионного анализа по параметрам удовлетворенности жизнью

Зависимая переменная	(I) Группы	J) Группы сравнения	(I-J) разность средних	Уровень значимости различий
Удовлетворенность учебной	детский дом	в отрыве от семьи	-,943	,428
		живущие в родительской семье	-1,727*	,046
Удовлетворенность отдыхом	детский дом	в отрыве от семьи	3,405*	,000
		живущие в родительской семье	2,540*	,001
Удовлетворенность внешкольными занятиями	в отрыве от семьи	детский дом	-1,863	,057
		живущие в родительской семье	-1,950*	,033

Примечание: «*» — коэффициент достоверности различий на 5%-ном уровне значимости.

в жизни. При этом сироты выше, чем другие группы, оценивают удовлетворенность отдыхом ($p < 0,01$), а также вовлеченность во внешкольные занятия ($p < 0,05$) (табл. 1).

Изучение привычных эмоциональных состояний показало, что у воспитанников детского дома параметры психической активности, интереса, напряжения находятся в области средних значений (от 9 до 15 баллов). Эмоциональный тонус (7,75 балла) и комфортность (8,29 балла) имеют значения выше нормативных, а также выше, чем у их сверстников из других исследуемых групп ($p < 0,01$). У подростков, живущих в отрыве от семьи, интерес, эмоциональный тонус, напряжение и комфортность соответствуют нормативным значениям, а показатель психической активности существенно снижен (16,42 балла). У подростков из семей все показатели психических состояний в норме. У воспитанников детского дома, несмотря на позитивную картину их эмоциональных состояний, все показатели имеют меньшую дифференциацию, чем у других групп, что может свидетельствовать о незрелых представлениях о себе, неумении дифференцировать свои чувства. У гимназистов эмоциональный фон менее позитивный ($p < 0,01$), чем у сирот. Возможно, подростки, выбирающие обучение в другом городе, несмотря на повышение учебного статуса и достижение определенных целей, испытывают серьезный эмоциональный дискомфорт вследствие изменения привычного

образа жизни и отсутствия непосредственной поддержки близких.

Изучение психологического благополучия выявило, что подростки из детского дома демонстрируют стремление к целям (10,3 балла) и автономность (10,13 балла). У гимназистов отмечается направленность на личностный рост (11,29 балла) и позитивные отношения с окружающими (10,42 балла). Подростки из семей характеризуются наличием целей в жизни (11,27 балла) и направленностью на личностный рост (11,97 балла). Показана содержательная специфика жизненных целей подростков в связи с ситуацией развития. Так, у подростков, имеющих родительскую семью, жизненные цели связаны с направленностью на саморазвитие и личностный рост, а у сирот — с созданием позитивных отношений с окружающими.

Для всех подростков наибольший интерес и важность представляют вопросы профессионального самоопределения и целеполагания, отражающие важнейшие задачи возраста. Для воспитанников детских домов также важна и интересна сфера общения со сверстниками, при этом менее всего важна и интересна им область образования, связанная с получением знаний. Отсутствие интереса к сферам образования, открытия своих способностей, как и их важность, существенно отличает их от всех подростков, имеющих родительскую семью ($p < 0,01$). При этом они существенно больше ($p < 0,01$), чем сверстники, живущие в семье,

заинтересованы в своем физическом развитии. Подростки, живущие в данный момент жизни в отрыве от семьи, отмечают интерес и важность развития характера, позитивных отношений с семьей. Недостаточный интерес респондентов всей выборки к сферам эстетики, связанной с пониманием красоты мира, и нравственности, отражающей честность в отношениях с окружающими, при осознании их важности показывает, что у подростков система ценностных ориентаций и смыслов находится в процессе активного формирования, а ее становление является задачей следующего возрастного периода.

Конфликты направленности на саморазвитие рассматривались нами в качестве показателя разности между важностью и интересом. Чем меньше эта разница, тем ближе соотношение актуальности (важности) задачи той или иной сферы жизни и интереса к их решению. Когда разница от 3 и более баллов, у подростка возникает внутренний ценностный конфликт, мешающий саморазвитию и личностному росту. Чем выше конфликт саморазвития, тем менее благополучными ощущают себя подростки. В группе подростков-сирот конфликт саморазвития в области выбора профессии приводит к неудовлетворенности перспективами (отрицательная корреляция при $p < 0,05$), конфликт развития в социальной сфере связан с ощущением некомпетентности (отрицательная корреля-

ция при $p < 0,05$), конфликт в сфере развития способностей снижает эмоциональный тонус (отрицательная корреляция при $p < 0,01$), а конфликт в области развития характера снижает удовлетворенность романтическими отношениями ($p < 0,05$). Однако к повышению интереса ведет конфликт в области нравственной сферы (положительная корреляция при $p < 0,05$) (табл. 2).

У подростков, живущих в отрыве от семьи, конфликт развития в области образования связан с низкой психической активностью (отрицательная корреляция при $p < 0,05$). В то же время конфликт развития своего характера окупается позитивными результатами взаимодействий с окружающими людьми, обнаруживая положительную взаимосвязь с удовлетворенностью общением и положением в коллективе ($p < 0,01$), а конфликт в эстетической сфере (восприятие красоты мира) не вызывает эмоционального напряжения (отрицательная корреляция при $p < 0,05$) (табл. 3).

У подростков, имеющих родительскую семью, психозоциональное благополучие обеспечивается повышением интереса и важности саморазвития. Конфликты развития в отдельных сферах жизни могут снижать его показатели. Так, конфликт саморазвития способностей снижает ощущение компетентности, удовлетворенность отдыхом, отношениями в семье, положением в обществе и жизненными перспективами (отрицательные

Таблица 2

Взаимосвязи показателей конфликтов саморазвития с параметрами психозоционального благополучия подростков-сирот

Сфера конфликта	Удовлетворенность перспективами	Удовлетворенность романтическими отношениями	Компетентность	Эмоциональный тонус	Интерес
Профессиональный выбор	-,558*	-,112	-,289	,285	,540
Социальные отношения	,160	-,383	-,594*	,441	,543
Развитие способностей	-,190	,163	-,258	-,787**	,525
Нравственность	,388	,012	,505	,267	,682*
Характер	,027	-,612*	,316	,019	-,107

Примечание: «*» — коэффициент корреляций на 5%-ном уровне значимости; «**» — коэффициент корреляций на 1%-ном уровне значимости.

корреляции при $p < 0,05$). Конфликт в сфере образования и физической активности связан с эмоциональным напряжением (положительная корреляция при $p < 0,05$). Конфликт развития в духовной сфере сопряжен со снижением показателей удовлетворенности (отдыхом, положением в обществе, романтическими отношениями), эмоционального тонуса, самопринятия и автономности (отрицательные корреляции при $p < 0,05$).

Заключение

Проведенный нами анализ показал, что в подростковом возрасте процессы саморазвития тесно связаны с уровнем психоэмоционального благополучия. Полученные в нашем исследовании результаты могут быть полезными для разработки программ психологического сопровождения подростков, их родителей или замещающих их лиц с целью формирования или коррекции жизненных планов, целеполагания, направленности на саморазвитие и повышения психоэмоционального благополучия.

Итоги проведенной работы позволяют констатировать следующее.

1. Выявлены как общие параметры психоэмоционального благополучия подростков, так и специфические факторы, связанные с их актуальным семейным статусом. Все участники отмечают удовлетворенность своим материальным положением, а также тем, как решается одна из основных задач — установление общения со сверстниками. Серьезным ресурсом для поддержания и повышения психоэмоционального благополучия подростков является их стремление к целеполаганию и личностному росту. Специфика

проявляется в том, что подростки, растущие в родительской семье, проявляют удовлетворенность условиями обучения, школьной средой, а также жизненными перспективами. Психоэмоциональное благополучие временно живущих в отрыве от семьи обеспечивает статус в коллективе и положительную оценку окружающими их личностного развития. А подростки-сироты, в целом демонстрируя наличие целей, стремление к автономности, испытывают серьезную неудовлетворенность в жизненных сферах, осуществляющих важнейшие возрастные задачи: в учебной сфере и перспективах будущего образования.

2. Исследование направленности на саморазвитие показало, что высокий градиент между параметрами важности и эмоционального отношения (интереса) выявляет зоны конфликта. Преобладание важности саморазвития над интересом к нему показывает, что подросток понимает необходимость дальнейшего развития, однако ему не хватает мотивации для его осуществления. Обратное соотношение в исследуемом возрастном периоде может отражать недостаточную сформированность интересов, незрелость личности.

3. Анализ взаимосвязей исследуемых параметров обнаруживает комплексы показателей направленности на саморазвитие, способствующих или препятствующих психоэмоциональному благополучию подростков в связи с актуальным семейным статусом.

4. Все подростки, участвующие в нашем исследовании, испытывают сложности в вопросах образования и профессионального выбора. У сирот зонами конфликта и мишенями для психолого-педагогической работы являются вопросы жизненных перспектив,

Таблица 3

Взаимосвязи показателей конфликта саморазвития с параметрами психоэмоционального благополучия подростков, живущих в отрыве от семьи

Сфера конфликта	Удовлетворенность общением	Удовлетворенность положением в коллективе	Психическая активность	Напряжение
Образование	-,091	-,159	-,487*	,153
Эстетика	,171	,182	-,234	-,411*
Характер	,568**	,551**	,079	-,243

Примечание: «*» — коэффициент корреляций на 5%-ном уровне значимости; «**» — коэффициент корреляций на 1%-ном уровне значимости.

межличностных взаимодействий и развития способностей. Осознание важности этих вопросов при недостаточной мотивации ведет к снижению эмоционального тонуса и ощущения компетентности в контроле над обстоятельствами жизни. Подростки, живущие в отрыве от семьи, как и воспитанники детского дома, ощущают важность взаимодействий с окружающими, но недостаток интереса к этим вопросам создает внутренний конфликт и снижает их психозэмоциональное благополучие. Для подростков, живущих в

родительской семье, психологическая поддержка может быть направлена на повышение мотивации к развитию духовной сферы, тесно связанной с их психозэмоциональным благополучием.

5. Осознанная и мотивированная направленность на саморазвитие связана с повышением психозэмоционального благополучия подростков, а снижают его возникающие конфликты между осознанием важности и недостатком интереса к саморазвитию в важнейших сферах жизнедеятельности.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-06-00307-ОГН.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. 546 с.
2. *Бодалев А.А.* О потребности и способности личности к саморазвитию // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. Вопросы психологической службы, общения и руководства: Сборник научных трудов / Отв. ред. О.Г. Кукосян. Краснодар, 1987. С. 5—14.
3. *Дерманова И.Б.* Отношение к себе в связи с характеристиками личностной зрелости подростка // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 50—60.
4. *Заиченко А.А., Эксакусто Т.В.* Личностные особенности людей с разным профилем субъективного качества жизни // Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 100—114.
5. *Идобаева О.А., Подольский А.И.* Пути повышения психозэмоционального благополучия современных подростков // Психология и психотехника. 2010. № 6. С. 72—78.
6. *Кондратьев М.Ю.* Социально-психологические особенности взаимоотношений подростков и педагогов в условиях детских домов и школ-интернатов для «социальных» и реальных сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 143—153.
7. *Лакреева А.В., Хомутова М.В.* Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка [Электронный ресурс]. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2016. Т. 24. С. 135—140. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». URL: <http://e-koncept.ru/2016/56426.htm> (дата обращения: 27.07.2017).
8. *Ларин А.Н., Коноплева И.Н.* Социальная адаптация детей, воспитывающихся в условиях детского дома [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Larin_Konopleva.phtml (дата обращения: 07.07.2017). doi: 10.17759/psyedu.2014060313
9. *Манукян В.Р., Трошихина Е.Г.* Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Вестник Пермского университета. 2016. № 2(26). С. 77—85. doi: 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85
10. *Осухова Н.Г.* Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
11. *Реан А.А.* Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности // Психологический журнал. 2000. № 3. С. 87—95.
12. *Реан А.А., Москвичева Н.Л.* Подросток и семья // Психология подростка. Полное руководство / Под общ. ред. А.А. Реана. СПб: Прайм-Еврознак, 2008. С. 203—233.
13. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодетельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 10—108.
14. *Рыбалко Е.Ф., Рудкевич Л.А.* Становление индивидуальности // Онтопсихология: Учебное пособие / Под ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2003. С. 254—262.
15. *Селезнева Е.В.* Саморазвитие личности как акмеологическая категория // Акмеология / Ред. А.А. Деркач. 2003. № 1(2). С. 15—22.
16. *Собкин В.С., Буреломова А.С.* Кросс-культурный анализ ценностных ориентаций современных

- подростков // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 100—112.
17. Устинова Н.А. Проблема эмоционального благополучия личности // Личность в современном мире. Сборник научных статей. Уральский государственный педагогический университет, Институт психологии / Отв. ред. Валиев Р.А. Екатеринбург, 2016. С. 223—231.
18. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. 277 с.
19. Широбокова Т.С. Значение семейного воспитания в формировании гармоничной личности подростка // Научные исследования в образовании. 2011. № 11. С. 38—50.
20. Шульга Т.И. Особенности социализации воспитанников интернатных учреждений // Социальная психология и общество. 2011. № 1. С. 119—125.
21. Щукина М.А. Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shchukina.phtml> (дата обращения: 12.07.2017). doi: 10.17759/psyedu.2014060408
22. Эвнина К.Ю. Структура ценностно-смысловой сферы личности в контексте позитивной психологии // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Сост. Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: УГПУ, 2013. С. 17—22.
23. Diener E et al. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125(2), pp. 276—302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
24. Nima A. et al. Adolescents' happiness-increasing strategies, temperament, and character: Mediation models on subjective well-being. Health. 2012. Vol. 4(10), pp. 802—810. doi:10.4236/health.2012.410124
25. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57(6), pp. 1069—1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

Psychoemotional Well-being and Features of Self-Development of Teenagers with Different Family Status

Danilova M.V.*,

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

Rykman L.V.**,

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
lyudmila_ryk@mail.ru

The article presents results of a research on the parameters of psychoemotional well-being and features of self-development in adolescents aged 14—17 (81 respondents included 27 children from an orphanage, 24 teenagers living away from their families and 30 teenagers living with their parents). It is argued that teenagers' psychological well-being is closely connected with their orientation towards self-development. Recognising the importance of self-development in such spheres as goal-setting and self-realisation and at the same time having a low interest in them creates an internal conflict and leads to a decrease in psychoemotional well-being in the adolescent orphans. Psychoemotional well-being of the adolescents living away from their families depends on whether they have conflicts in the following spheres: education, social sphere, aesthetics, development of will. As for the teenagers living with parents, their psychoemotional well-being is affected by the contradiction between the increasing requirements and the actual level of their development.

Keywords: self-development, personal growth, emotional state, psychoemotional well-being, family situation of development, teenagers from orphanage.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant № 16-06-00307-OGN.

References

1. Ananyev B.G. *Izbrannye trudy po psikhologii* [Selected works on psychology]. Saint Petersburg: Publ. Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2007. 546 p.
2. Bodalev A.A. O potrebnosti i sposobnosti lichnosti k samorazvitiyu [On the need and ability of the individual to self-development]. In O.G. Kukosyan (ed.) *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy lichnosti i kollektiva. Voprosy psikhologicheskoi sluzhby, obshcheniya i rukovodstva: Sbornik nauchnykh trudov.* [Sociopsychological problems of the individual and the team. Questions of psychological service, communication and guidance: Collection of scientific papers]. Krasnodar, 1987, pp. 5—14.
3. Dermanova I.B. Otnoshenie k sebe v svyazi s kharakteristikami lichnostnoi zrelosti podrostka [Self-attitude in the context of personal maturity characteristics in adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 4, pp. 50—60.
4. Zaichenko A.A., Eksakusto T.V. Lichnostnye osobennosti lyudei s raznym profilom sub'ektivnogo kachestva zhizni [Personality Traits in Individuals with Different Profiles of Subjective Life Quality]. *Sotsial'naya*

For citation:

Danilova M.V., Rykman L.V. Psychoemotional Well-being and Features of Self-Development of Teenagers with Different Family Status. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 40—50. doi: 10.17759/pse.2018230505 (In Russ., abstr. in Engl.).

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

** Rykman Ludmila Vladimirovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: lyudmila_ryk@mail.ru

- psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2014, Vol. 5, no. 2, pp. 100—114. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Idoabaeva O.A., Podol'skii A.I. Puti povysheniya psikhoemotsional'nogo blagopoluchiya sovremennykh podrostkov [Ways to increase the psychoemotional well-being of modern adolescents]. *Psikhologiya i Psikhotehnika* [Psychology and Psychotechnics], 2010, no. 6, pp. 72—78.
 6. Kondratyev M.Yu. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti vzaimootnosheniya podrostkov i pedagogov v usloviyakh detskikh domov i shkol-internatov dlya sotsial'nykh i real'nykh sirot [Social Psychological Features of Relationships between Adolescents and Teachers in Children's Homes and Boarding Schools for Social and True Orphans]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, no. 2, pp. 143—153.
 7. Lakreeva A.V., Khomutova M.V. Trudnaya zhiznennaya situatsiya kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoi dezadaptatsii podrostka [Elektronnyy resurs] [A difficult life situation as a factor of the socially-psychological disadaptation of a teenager]. Kirov: Mezhtsional'nyi tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii, 2016. Vol. 24, pp. 135—140. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept"* [The Scientific and Methodical Electronic Journal "Concept"]. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56426.htm> (Accessed 27.07.2017).
 8. Larin A.N., Konopleva I.N. Sotsial'naya adaptatsiya detei, vospityvayushchikhsya v usloviyakh detskogo doma [Elektronnyy resurs] [Social Adaptation of Children Brought up in Orphanage]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 3, pp. 125—135. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Larin_Konopleva.phtml (Accessed 07.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2014060313.
 9. Manukyan V.R., Troshikhina E.G. Sovremennye psikhologicheskie kontseptsii blagopoluchiya i zrelosti lichnosti: oblasti skhodstva i razlichii [Modern psychological concepts of well-being and maturity of personality: areas of similarity and differences]. *Vestnik Permskogo universiteta* [Bulletin of Perm University], 2016, no. 2 (26), pp. 77—85. doi:10.17072/2078-7898/2016-2-77-85
 10. Osukhova N.G. Psikhologicheskaya pomoshch' v trudnykh i ekstremal'nykh situatsiyakh: Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii [Psychological help in difficult and extreme situations: A manual for stud. Supreme.Training.Institution]. Moscow: Publ. tsentr "Akademiya", 2005. 288 p.
 11. Rean A.A. Psikhologicheskie problemy akmeologii. Akmeologiya lichnosti [Psychological problems of acmeology.Acmeology of personality]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2000, no. 3, pp. 87—95.
 12. Rean A.A., Moskvicheva N.L. Podrostokisem'ya. [Teenager and family]. In A.A. Rean (ed.), *Psikhologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo*. [The psychology of a teenager. Full guide]. Saint Petersburg: Praim-EVROZNAK. 2008, pp. 203—233.
 13. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti (K filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki) [The principle of creative self-activity (Towards the philosophical foundations of modern pedagogy)]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1986, no. 4, pp. 101—108.
 14. Rybalko E.F., Rudkevich L.A. Stanovlenie individual'nosti [Formation of individuality]. In A.A. Krylov (eds.), *Ontopsikhologiya: Uchebnoe posobie*. [Ontopsychology]. Saint Petersburg: Publ. Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2003, pp. 254—262.
 15. Selezneva E.V. Samorazvitiye lichnosti kak akmeologicheskaya kategoriya [Self-development of personality as an acmeological category] In A.A. Derkach (ed.), *Akmeologiya* [Akmeology], 2003, no. 1(2), pp. 15—22.
 16. Sobkin V.S., Burelomova A.S. Krosskul'turnyi analiz tsennostnykh orientatsii sovremennykh podrostkov [CrossQCultural Analysis of Value Orientations in Contemporary Adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, no. 1, pp. 100—112. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 17. Ustinova N.A. Problemaemotsional'nogoblagopoluchiyalichnosti [The problem of emotional well-being of the individual] In Valiev R.A. (ed.), *Lichnost' v sovremennom mire. Sbornik nauchnykh statei. Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, Institutpsikhologii* [Personality in the modern world. Collection of scientific articles. Ural State Pedagogical University, Institute of Psychology]. Ekaterinburg, 2016, pp. 223—231.
 18. Tsukerman G.A. Psikhologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ikhpedagogov [Psychology of self-development: a challenge for teenagers and their educators]. Riga: PTs "Eksperiment", 1997. 277 p.
 19. Shirobokova T.S. Znachenie semeinogo vospitaniya v formirovaniigarmonichnoi lichnosti podrostka [The importance of family education in the formation of a harmonious personality of a teenager]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* [Scientific Research in Education], 2011, no. 11, pp. 38—50.
 20. Shulga T.I. Osobennosti sotsializatsii vospitannikov internatnykh uchrezhdenii [Peculiarities of Socialization of Group Care Alumni]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2011, no. 1, pp. 119—125.
 21. Shchukina M.A. Problema samorazvitiya lichnosti v paradigme kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The Problem of Self-identity in Terms of Cultural-Historical Psychology] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014. Vol. 6., no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shchukina>.

- phtml (Accessed 12.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2014060408
22. Evnina K.Yu. Struktura tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti v kontekste pozitivnoi psikhologii [The structure of the value-semantic sphere of the personality in the context of positive psychology]. In Yu.V. Bratchikova (ed.), *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik statei* [Psychological well-being of the individual in the modern educational space: Collection of articles]. Ekaterinburg: UGPU, 2013, pp. 17—22.
23. Diener E. et al. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 1999. Vol. 125(2), pp. 276—302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
24. Nima A.et al. Adolescents' happiness-increasing strategies, temperament, and character: Mediation models on subjective well-being. *Health*. 2012. Vol. 4(10), pp. 802—810. doi:10.4236/health.2012.410124
25. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57(6), pp. 1069—1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

Эмоциональная среда замещающей семьи, принявшей на воспитание подростков, оставшихся без попечения родителей

Шульга Т.И.*,

Московский государственный областной университет (ГОУ ВО МО), Москва, Россия
shulgatiana@gmail.com

Антипина М.А.**,

Социально-реабилитационный центр
«Алтуфьево» (ДТЦЗН), Москва, Россия
antipina1701@yandex.ru

Раскрываются особенности деятельности специалистов по сопровождению замещающих семей, принявших на воспитание старших подростков, оставшихся без попечения родителей. На основе проведенного исследования с использованием блока методик дан сравнительный анализ эмоциональной среды замещающей семьи и среды родной (кровной) семьи. Впервые выделены критерии эмоциональной среды семьи, оказывающие воздействие на старших приемных подростков. Показано, что эмоциональное отношение приемных и родных старших подростков к отцу и матери, членам семьи отличается по ряду критериев. Обращается внимание на то, что старшие подростки недостаточно позитивно ощущают себя в семьях, так как у них достаточно часто преобладает печаль. Подтверждено, что в замещающей семье, как и в кровной, отношение к матерям более позитивное, чем отношение к отцам, другим членам семьи. Утверждается, что для приемных старших подростков позитивный образ замещающей мамы является основой ощущения их позитивного эмоционального состояния в семье и эмоциональной защищенности, что позволяет им социализироваться. Подчеркнута особая роль в создании эмоциональной среды семьи организации совместного проведения досуговой деятельности родителей и старших подростков, при этом это касается как родной, так и замещающей семьи.

Ключевые слова: обогащенная и обедненная среда семьи, эмоциональная среда семьи, замещающая семья, приемные дети, деинституционализация, привязанности, социализация, десоциализация, адаптация, досуговая среда.

Для цитаты:

Шульга Т.И., Антипина М.А. Эмоциональная среда замещающей семьи, принявшей на воспитание подростков, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 51—66. doi: 10.17759/pse.2018230506

* Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, Московский государственный областной университет, Москва, Россия. E-mail: shulgatiana@gmail.com

** Антипина Мария Александровна, заместитель директора по социально-реабилитационной работе, Государственная казенная организация социально-реабилитационный центр «Алтуфьево» департамента труда и социальной защиты населения, Москва, Россия. E-mail: antipina1701@yandex.ru

В психологии проблема роли семьи в психическом развитии ребенка и его социализации рассматривается относительно влияния кровных родителей на родных детей [1; 4; 6]. Роль замещающих семей в развитии приемных детей менее изучена [2; 9; 13; 16]. В работах Л.Б. Шнейдер (2014), С.М. Арслановой (2008) доказано, что любая среда, в том числе и среда семьи, в которой воспитывается ребенок, оказывает непосредственное влияние на психическое, физическое и эмоциональное развитие ребенка, обеспечивает его эмоциональную защищенность (А. Davis, K. Naveghurst, Г.В. Семья) [5; 11; 15].

Государственная политика защиты детства в России делает акцент на увеличение семейного устройства числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Создание служб сопровождения замещающих семей, работа школ по подготовке приемных родителей, сотрудничество с некоммерческими организациями, наставниками направлено на оказание помощи замещающим семьям, усиливая направленность на создание благоприятных эмоциональных отношений в семье, принявшей на воспитание детей-сирот.

Исследования психологов доказывают, что семья в воспитании и социализации ребенка играет важную роль. Особенности воспитательного процесса в семье напрямую связаны с особенностями семейной структуры (полная/неполная семья), с функциональными способностями семьи и тенденцией ее развития (стабильная семья или семья с признаками распада (И. Лангмейер, З. Матейчик, 1984).

В исследовании ряда ученых [1; 4; 12; 15] показано, что в среде семьи оказывают воздействие на психическое развитие ребенка такие факторы, как личность и авторитет родителя; взаимоотношения, сложившиеся в семье; стили и методы воспитания ребенка; семейные правила и традиции, проявляющиеся в поведении родителей по отношению друг к другу и к детям; уровень социально-экономического статуса семьи. Именно взаимоотношения детей со взрослыми и эмоциональная сторона этих отношений выступают важнейшим фактором, влияющим на становление ребенка как личности. Для отечественной психологии

данное положение является принципиальным. В семье в общении со взрослыми, во взаимоотношениях, дети усваивают социальные нормы, ценности, присваивают общественный опыт [3; 6; 8]. При этом исследователи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.) выделяют наиболее значимую, специфическую роль этих отношений на подростковом этапе онтогенеза [1; 12]. Особое внимание специалистов служб сопровождения уделяется отношениям с уязвимыми группами детей: подростки, сиблинги, дети с ОВЗ, которые являются проблемными при семейном устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Увеличение числа детей-сирот, передаваемых в семьи граждан, за последние 10 лет приводит к необходимости изучения среды замещающей семьи в связи с приемом на воспитание детей подросткового возраста, оставшихся без попечения родителей [11].

В результате изучения особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в домах ребенка и школах-интернатах, были получены данные, что как полная, так и частичная родительская депривация ведет к тяжелым, иногда необратимым изменениям в эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной, поведенческой сфере личности ребенка [7; 8; 10; 19]. Родительская депривация является сильным психотравмирующим фактором и оказывает воздействие на формирование неадекватной самооценки детей и подростков. А.С. Спиваковская отмечает, что основными патогенетическими факторами, обуславливающими возникновение неврозов у детей, являются нарушения системы семейного воспитания, дисгармонии семейных отношений [12]. В современной литературе менее всего исследован вопрос о влиянии индифферентного стиля взаимоотношений между родителями и детьми. Отдельные характеристики его мы встречаем лишь у небольшого числа авторов, которые показали, что наиболее высокий балл враждебности и подозрительности выявлен у детей, находящихся в условиях семейной депривации, а также у детей, живущих в интернате и на выходные дни уходящих

к родителям и родственникам, именно эти дети испытывают дефицит любви и ласки.

В исследовании И. Лангмейера и З. Матейчика (1984) было выявлено два основных фактора, которые приводят к неудовлетворению основных психических потребностей ребенка.

1) Обстоятельства, когда в семье есть недостаток социально-эмоциональных стимулов, необходимых для здорового развития ребенка. Например, в неполной семье, когда родители большую часть времени находятся вне дома, если экономическое или культурное состояние семьи настолько невелико, что у ребенка отсутствует стимуляция для роста.

2) Условия, когда социально-эмоциональные стимулы в семье есть, но для ребенка они недоступны, так как в эмоциональных отношениях между воспитывающими его лицами и самим ребенком существует определенный барьер [7].

Необходимо отметить, что привязанность ребенка к отцу и матери в подростковый период имеет особое значение для его психического развития. Исследователи связывают это с необходимостью решения новых задач сепарации и автономного функционирования [3]. Подросткам необходимо чувствовать интерес к себе со стороны родителей, они нуждаются в родительской любви, признании, одобрении, доверии и поощрении как поведенческой, так и эмоциональной независимости со стороны как матери, так и отца (Lamb M., Lewis C., 2004; Parke R. и др., 2004) [6].

В исследованиях А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых показано, что в зависимости от того, какое эмоциональное благополучие испытывают подростки в семье, зависит их восприятие родителей. Например, подростки, испытывающие эмоциональное благополучие, отличаются позитивным восприятием отца. При этом они выделяют такие качества отца, как заботливость, принятие. Иное восприятие отца у подростков с повышенным уровнем тревоги. Они воспринимают и оценивают отца как требовательного, принимающего, но доминантного и ненадежного [14]. Ряд исследователей показали, что роль отца в развитии подростка оценивается и воспринимается им

в принятии его амбивалентных эмоциональных состояний, содействии развития автономии и идентичности подростка [6; 17].

Анализ различных по составу и социальному статусу семей показал, что эмоциональная среда семей разнообразна и ее влияние нельзя оценить однозначно. В ряде исследований особо выделяются и подчеркиваются особенности среды в замещающих семьях и ее изменения после принятия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, разного возраста, пола, психического развития [8; 9; 13; 16].

Исследователи отмечают, что увеличение количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на разные формы семейного устройства, позволило выделить ряд трудностей, с которыми сталкиваются как родители замещающих семей, так и подростки, которые приняты в семьи на воспитание [8; 18; 19]. Замещающие семьи имеют выраженные мотивы и желания взять на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в свои семьи. При этом резко возрастает возможность родителей не только дать детям новую жизнь, но и обеспечить их будущее и социализацию в обществе. При условии, что замещающая семья создаст реабилитационное пространство, она сумеет осуществить систему, направленную на необходимость интегрировать приемного ребенка в общество; создать условия для восстановления привязанностей, преодолеть последствия десоциализации [16; 17].

Изучение психологических особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показывает, что у большинства из них до попадания в государственную организацию для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, появляются специфические личностные изменения. Попадая в государственное учреждение, ребенок оказывается в стрессовой ситуации: новые условия, новые требования со стороны взрослых, да и сама структура организации жизни в таких учреждениях приводят к личностным изменениям. Таким образом, от момента изъятия ребенка из неблагополучной семьи и до получения им статуса ребенка-сироты проходит

определенное время, которое ребенок проживает в сиротском учреждении, что не всегда положительно сказывается на формировании его характера, поведения, взаимоотношений со взрослыми. Особенно сложно этот процесс переживают подростки [1; 5; 16; 17; 19].

Специалисты, оказывающие услуги по сопровождению замещающих семей, осведомлены, что личность ребенка неоднократно в течение длительного времени претерпевает психологические изменения от момента ухудшения жизненных условий в своей семье и до получения официального статуса ребенка-сироты. Политика государства ориентирована на вывод большинства детей из организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающие семьи. Выявлены дети и подростки, которые по разным причинам не могут воспитываться в семье. Такие дети останутся в организациях для детей-сирот, и для них разработаны авторские программы психологической помощи, направленные на подготовку к самостоятельной жизни [2; 8; 11; 13; 18].

Исследования влияния окружающей среды и среды семьи на развитие психологических особенностей личности ребенка показывают, что среда, в которой воспитываются приемные дети, подвержена изменениям в соответствии с реализацией потребностей подростков, поэтому является оптимальной средой [4; 17].

В исследованиях ряда зарубежных авторов отмечается значимость домашней обстановки в интеллектуальном развитии ребенка. В результате изучения психологических особенностей личности ребенка выявлены взаимосвязи между особенностями домашней среды, качеством детской привязанности, стилем родительского воспитания и психологическим развитием ребенка, выделена стимулирующая и нестимулирующая домашняя среда. Таким образом, появляется возможность прогнозировать успешность/неуспешность в познавательной, а далее в учебной деятельности начиная уже с первого года жизни детей, проживающих в стимулирующей/нестимулирующей домашней среде [3; 7; 15].

По мнению многих педагогов, психологов, специалистов по работе с семьей, среда, в которой развивается ребенок, должна постоянно обогащаться, «богатая» окружающая среда способствует эффективной адаптации ребенка к дальнейшей жизни [5; 7; 13]. По мнению исследователей, важно не только экономическое положение родителей, но и то, насколько созданная ими окружающая ребенка среда семьи способна предоставить ему разнообразные возможности для его развития.

В психологических исследованиях современные авторы выделяют разные характеристики среды семьи. К ним можно отнести обогащенную и обедненную среду семьи, домашнюю среду, среду проживания и т. д. Авторы при этом отмечают, что обогащенная среда семьи способствует формированию личностных качеств ребенка, его отношению к себе и другим, формирует привязанности, на базе которых появляется любовь к ребенку и любовь к родителям [1; 4; 10; 12; 14]. В работах А.С. Спиваковской выделены три спектра отношений, составляющих любовь родителей к своему ребенку: симпатия — антипатия, уважение — пренебрежение, близость — дальность [12].

Особую роль в иерархии структуры семьи, по мнению А.С. Арслановой, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, помимо познавательного компонента занимает эмоционально-психологический компонент, который, по нашему мнению, включает психологический климат семьи, семейную атмосферу, отношения между членами семьи, отношение родителей к родным и приемным детям, создание чувства безопасности для детей и заботу о них [1; 5; 14; 16; 17].

В психологических исследованиях феномен «эмоциональная среда семьи» и ее влияние на психическое развитие детей разных возрастов исследован недостаточно. В научной литературе редко встречаются такие понятия, как эмоционально обедненная и эмоционально обогащенная среда [4; 16; 17; 19]. В наших работах эмоциональная среда семьи — это условие для развития у ребенка человеческих эмоций и чувств, умение реагировать на окружающий мир, находить в нем безопасность, защищенность, доверие и комфорт [16; 17].

Среду семьи можно представить в виде сложной системы, имеющей четырехкомпонентную составляющую, которая включает:

- 1) эмоционально-чувственный компонент;
- 2) когнитивный компонент;
- 3) психологический компонент;
- 4) социальный компонент.

Каждый компонент среды семьи имеет собственные составляющие. В нашем исследовании будет рассмотрен эмоционально-чувственный компонент среды семьи применительно к замещающей семье, воспитывающей старших подростков.

1. Эмоционально-чувственный компонент можно описать при исследовании эмоциональных переживаний членов семьи по следующим критериям:

- наличие определенных эмоций и чувств;
- осознанность собственных переживаний;
- субъективная оценка членами семьи своего эмоционального состояния;
- эмоциональная информация, исходящая от членов семьи.

Поскольку модель среды семьи представляет собой сложную структуру, имеющую взаимозависимые компоненты и их составляющие, то при изменении одной или нескольких составляющих одного компонента при работе с семьей у специалиста появляется возможность содействия обогащению эмоциональной среды семьи в целом и изменению других ее составляющих и компонентов. Так, при изменении в семье способов проведения досуга (составляющая социального компонента) возможно косвенное влияние на:

- наличие определенных эмоций и чувств у всех членов семьи (эмоционально-чувственный компонент);
- отношение членов семьи друг к другу (психологический компонент);
- семейные нормы и традиции (социальный компонент) и т. д., что в конечном итоге приводит к обогащению эмоциональной среды семьи в целом.

Специалисты, оказывающие помощь, сопровождение замещающей семье, воспитывающей старших подростков, должны знать о положительном воздействии эмоциональ-

но-чувственного компонента среды семьи путем изменения одной или нескольких его составляющих. Научная проблема заключается в изучении роли эмоционально-чувственного компонента среды замещающей семьи в психическом развитии старших подростков, оставшихся без попечения родителей.

Цель: изучить эмоциональную среду замещающей семьи и ее воздействие на личность старших подростков, принятых на воспитание. Гипотезой исследования служило предположение о том, что эмоциональная среда замещающей семьи и отношения между ее членами оказывают воздействие на проявления эмоциональной сферы, умение понимать и чувствовать других у старших подростков, принятых на воспитание.

Методы исследования

В исследовании применялись теоретический анализ литературы, наблюдение, экспертная оценка, математическая статистика. Методиками исследования были сочинение «Моя семья» как для приемных детей старшего подросткового возраста, так и подростков, проживающих в кровных семьях (17 категорий, в каждой категории от 2 до 12 подкатегорий, в целом 67 подкатегорий), а также авторская анкета из 29 вопросов для приемных и родных детей, авторская анкета из 45 вопросов для замещающих и кровных родителей. Содержание анкеты направлено на изучение эмоциональных отношений между членами семьи.

Эмпирическая база исследования

В исследовании принимало участие 82 взрослых и 342 ребенка (172 девочки и 170 мальчиков). Подростки проживали в замещающих семьях более 5 лет, и на воспитании в семье находилось от 1 до 8 детей. Из них:

1) 22 замещающие семьи, проживающие в г. Москве и находящиеся под сопровождением уполномоченной службы по сопровождению замещающих семей, и 20 замещающих семей, проживающих в 17 субъектах РФ, участвующих в Ассамблее замещающих семей, проходившей на базе отдыха «Шуколово» Дмитровского района Московской области. Замещающие семьи (42 семьи), имеющие

приемных детей старшего подросткового возраста (15—18 лет). Всего 67 детей — 32 девочки и 35 мальчиков;

2) 40 кровных семей с родными детьми старшего подросткового возраста (15—18 лет). Всего 97 детей — 55 девочек и 42 мальчика;

3) 20 кровных семей, в которых проживали 70 (родных) детей, обучающихся в средней общеобразовательной школе № 847 г. Москвы;

4) 20 кровных семей, в которых проживали 27 родных детей, обучающихся в медицинском училище № 5 г. Москвы.

Результаты и анализ исследования

Эмоциональная среда замещающих и кровных семей проанализирована с помощью изучения 4 основных категорий:

1) эмоциональное состояние детей;

2) эмоциональное отношение ребенка к членам замещающей/родной семьи и к замещающей/родной семье в целом;

3) эмоциональная информация, исходящей от членов замещающей/родной семьи;

4) особенности семейной системы.

Результаты эмпирического исследования приемных детей старшего подросткового возраста по результатам контент-анализа сочинений «Моя семья», написанных приемными и родными детьми, показали, что в целом во всех сочинениях групп старших подростков (1186 упоминаний) преобладают положительные эмоции (что составляет 84%) над отрицательными (16%, 222 упоминания).

Результаты контент-анализа показали, что эмоциональное состояние приемных детей старшего подросткового возраста по отношению к замещающим родителям отличается преобладанием положительных эмоций (96%), и только 44% указали на отрицательные эмоции, которые они испытывают по отношению к членам семьи (см. рис. 1).

Оценивалась частота проявлений эмоций, описывающих отношения к членам семьи. У приемных старших подростков в сочинениях редко представлены такие эмоции, как любовь (71% высказываний), радость (93%), восхищение (56%), интерес (36%), счастье

(96%). Например, выраженная радость часто встречается только у 4%. Среди отрицательных эмоций у приемных старших подростков часто встречаются страх (25%), печаль (10%), агрессия (8%). В исследовании подтверждены данные других авторов о том, что в замещающей семье страх присутствует достаточно длительный промежуток времени. Переживание страха можно объяснить прошлым опытом этих подростков. Старшие подростки испытывают такие эмоции, как печаль (32%), неприятие / не нравится что-то (25%), горе — страдание (23%) редко. Другие отрицательные эмоции не встречаются или встречаются редко и у небольшого количества подростков (вина, отвращение, стыд — унижение, гнев, ревность). Результаты исследования показывают, что старшие приемные подростки редко выделяют такие эмоции, как веселье (58%), счастье (96%), радость (93%), любовь (71%), восхищение — удивление (56%), интерес (36%). Можно предположить, что эмоции старших приемных подростков недостаточно осознаны, им трудно их описывать, поэтому они их нечасто использовали в сочинении. По-видимому, подростки затрудняются в описании своих положительных эмоций, возможно сравнивая опыт проживания в детском доме и прошлый опыт жизни в своей кровной семье. Следует обратить внимание на проявление чувств, которые редко встречаются у старших подростков в замещающих семьях: забота (48%), доброта (49%), дружба (68%), поддержка — помощь (63%), благодарность (42%). Можно предположить, что у старших приемных подростков эмоции и чувства направлены в большей степени на оценку отношения замещающих родителей к ним, поэтому они могут считать проявленные замещающими родителями чувства как необходимость отношений в семье и они их не выделяют как часто проявляющиеся. Постоянная забота, поддержка, доброта со стороны замещающих родителей воспринимаются подростками как само собой разумеющиеся, привычные. Вполне понятно, что в возрасте от 15 до 18 лет происходит переосмысление своих эмоций, их оценка. Благодаря рефлексии подростки достаточно адекватно оценивают свое про-

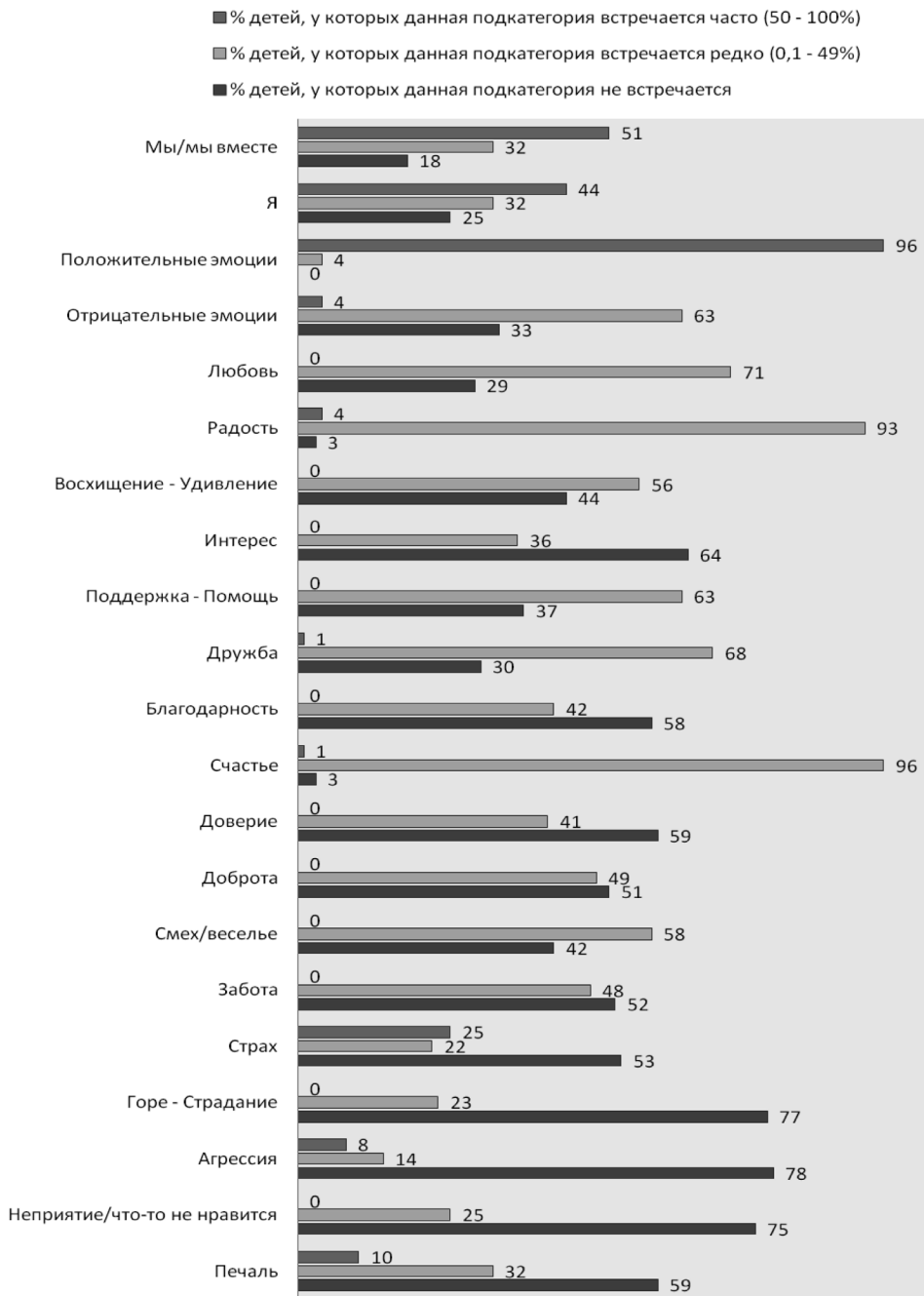


Рис. 1. Эмоциональное состояние старших приемных подростков (в %)

живание в замещающих семьях, свою перспективу, отношение к ним членов семьи. Они могут контролировать свои эмоции. В целом их описание своей семьи характеризуется как «мы», «мы вместе» (51%), и выделяют себя как «Я» только 44%. Учитывая, что подростки воспитываются в замещающих семьях уже более 5 лет, вполне понятно, что они идентифицируют себя со своими замещающими родителями и членами семей.

По данным Г.В. Семья, выявлен ряд проблем, затрудняющих как адаптацию, так и проживание приемных детей в замещающих семьях, что сказывается на особенностях личности старших подростков. Основные проблемы адаптации приемных детей связаны с их предыдущим семейным опытом и наличием (или отсутствием) привязанности друг к другу. В случае если у детей имеется опыт совместного проживания, то замещающие родители сталкиваются с серьезным «внедрением» в их семейную систему ценностей, норм, паттернов поведения и взаимодействия, транслируемых кровной семьей приемных детей. Если в замещающей семье есть кровные дети, то образуются коалиции кровных и приемных детей и между ними разворачивается конкуренция. Нередки случаи, когда приемные дети знакомятся со своими братьями (или сестрами), попадая в замещающую семью. В этой ситуации замещающим родителям необходимо разрешать трудности, связанные с установлением отношений привязанности между ними, острой конкуренции за внимание приемной мамы и с конкуренцией, проявляющейся агрессией в отношении вновь обретенного родственника [11].

По данным наших исследований, специалистами, сопровождающими замещающие семьи, выделено достаточно большое количество проблем, затрудняющих адаптацию и проживание приемных детей (особенно подросткового возраста), оставшихся без попечения родителей, в семьях, которые можно сгруппировать следующим образом.

1-я группа — недостатки воспитательных и педагогических функций замещающих родителей (проявление разного стиля и подхода в воспитании детей, из-за чего может возник-

нуть конфликт (зависть) между братьями и сестрами; сравнение детей друг с другом или с кровными братьями и сестрами; подчеркивание превосходства родителями одного ребенка над другим; разные меры поощрения и наказания, применяемые к детям; низкая родительская компетентность.

2-я группа — особенности поведения приемных детей (конкуренция и соперничество между детьми за любовь приемных родителей; уход от ответственности или перекладывание ее на других; вредные привычки молодых людей; создание возможной группировки (коалиции) против кровных детей и родителей; коммуникативные проблемы детей; отсутствие эмоциональной связи между приемными детьми и сиблингами; оказание друг на друга отрицательного влияния; одиночество, страх возврата в госучреждение, демонстративное поведение; внутренние переживания, беспокойство, ревность; соперничество между детьми; переживание разрыва при разлучении; агрессивное поведение; выраженная вербальная и физическая агрессия при достижении своих целей; трудности интеграции в семью.

3-я группа — внешнее воздействие на приемных детей (нежелание старших (живущих отдельно) братьев и сестер поддерживать связь с ребенком; отсутствие или нарушение контактов между детьми, имеющими братьев и сестер, устроенных в одну семью; наличие среди детей (братьев и сестер) ребенка с ОВЗ; негативное влияние со стороны братьев и сестер, ведущих асоциальный образ жизни; влияние со стороны кровных родителей, ведущих аморальный, асоциальный образ жизни; родственников, обманывающих детей нереальными обещаниями, и т. д.

Результаты изучения эмоционального отношения к замещающей семье в целом показывают, что для приемных старших подростков важен статус семьи, поэтому они его выделяют. Большинство из них пишут «моя приемная семья» (81%), это говорит о том, что, подчеркивая слово «приемная», они еще себя не идентифицируют с этой семьей полностью, так как происходит осознание того, что у них есть родная, кровная семья. Одна из задач специалистов служб сопровождения

заключается в возможности способствовать созданию таких эмоциональных отношений в приемной семье, чтобы ребенок чувствовал себя эмоционально защищенным. 15% подростков упоминают, что принимают свою замещающую семью такой, как она есть, что есть в ней хорошего и с недостатками. Показано, что для большинства старших приемных подростков важны эмоциональные отношения как с мамой (84%), так и с папой (56%), они в этом не видят разницы. При этом негативный образ замещающего папы у старших подростков не выявлен, а негативный образ мамы — только у 7%. Приемные старшие подростки считают важным позитивный образ и брата/сестры своего (44%) и противоположного (41%) пола. При этом негативный образ брата/сестры противоположного пола встречается редко (11%), а своего пола — у 8%.

Для формирования личностных особенностей подростков особую роль оказывает эмоциональная среда семьи, которая в целом определяется отношением членов семьи друг к другу, совместным проведением досуга членами замещающей семьи. Старшие подростки в 75% описывают совместное времяпрепровождение с мамой, реже — с папой и еще реже — с другими членами замещающей семьи. Анализ сочинений показал, что старшие подростки редко упоминают о совместном досуге со всей замещающей семьей, что вызывает у них часто негативное эмоциональное отношение. 15% приемных старших подростков указали, что мама не проводит с ними свое свободное время, 13% упоминают, что замещающий папа не желает проводить с ними свое свободное время. По нашему мнению, у подростков есть потребность больше времени проводить с папами, но адекватно оценить, почему замещающие родители не могут проводить с ними досуг, они не смогли, поэтому транслировали эмоциональную информацию в более негативном плане. Большинство подростков описывают, что редко проводят свой досуг самостоятельно (о своей «свободе» написали только 26%). Оценивая в целом сочинения приемных старших подростков, можно говорить о том, что они наполнены положительными эмоциями (96%), при этом

у 63% редко встречаются отрицательные эмоции. Полученные результаты могут подтверждать нашу гипотезу о том, что именно эмоциональная среда семьи обеспечивает нормальное состояние старших подростков. Поэтому важно исследовать эмоциональную среду семьи и выявлять, почему подростки испытывают отрицательные эмоции. Такое исследование поможет специалистам предотвратить возможный возврат старших подростков из семьи. Следует отметить, что в последнее время участились случаи возврата именно старших подростков-сирот и оставшихся без попечения родителей по их личному заявлению, приемных родителей и опекунов или попечителей.

Понимание приемными старшими подростками досуговой деятельности достаточно широкое. Так, в своих сочинениях они описывают особенности общения с членами замещающей семьи (34%) в творческих видах деятельности, культурных: посещения кино, театров; (10%) походы в гости. Много времени проводят самостоятельно дома — 38%, и 51% — вне дома. Это свидетельствует о том, что у старших подростков происходит социализация: есть возможность проводить досуг самостоятельно, есть свобода действий, и они ответственны за свои поступки и поведение.

Результаты анализа сочинений приемных старших подростков показали, что наиболее важны для них эмоциональные отношения с замещающей мамой (86%). Позитивный образ замещающей мамы для них наиболее важен, волнует больше остального, поэтому они описывают его более подробно. Мама остается самым значимым человеком для детей всех возрастов и для подростков.

Рассмотрим особенности эмоциональной среды кровной семьи со старшими подростками (см. рис. 2). Результаты, полученные в исследовании, показывают, что в кровных семьях положительные эмоции встречаются часто у 71% старших подростков, что меньше, чем у приемных старших подростков. Выявлено, что отрицательные эмоции встречаются довольно часто — у 28%, что в 7 раз больше, чем у приемных, при этом у 9% отрицательные эмоции не встречаются. Полученные

результаты позволяют сделать вывод о том, что подростки в кровных семьях испытывают напряженные эмоциональные отношения, которые отражают недостатки взаимопонимания между родителями и подростками. Это подтверждается тем, что у подростков чаще встречается печаль — 37%, это в 3 раза больше, чем у приемных. Старшие подростки в кровных семьях выделяют такие эмоции, как любовь (61%), радость (68%), восхищение — удивление (44%), счастье (76%), но они встречаются реже, чем у приемных подростков. При этом редко встречаются вина (6%), агрессия (21%), горе — страдание (11%), страх (18%). Наиболее часто старшие кровные подростки выделяют такие эмоции, как ревность (24%), обида (39%). Таким образом, в кровных семьях родные дети испытывают более яркие эмоции, они понимают их, могут более подробно описать эмоциональные отношения, обладают более критическими оценками проявления эмоций, оценивают эмоциональные проявления других более адекватно.

Чувства старших подростков в семье отличаются тем, что они чаще выделяют такие, как дружба (54%), поддержка — помощь (52%), доверие (51%), доброта (41%), благодарность (38%), неприятие / что-то не нравится (34%), забота (23%). Это меньше, чем у приемных подростков, при этом такие эмоции, как забота, встречаются в 2 раза реже.

Стоит отметить, что большинство старших подростков (66%) в оценке себя используют местоимение «я» (по сравнению с 44% у приемных детей), тем самым демонстрируя свое обособление от остальных членов семьи. У большинства старших подростков (74%) встречается словосочетание «моя семья» (оно не встречается у приемных подростков). В кровных семьях выявлен позитивный образ мамы у 75% старших подростков, а у 43% — позитивный образ папы. При этом у 39% выделен негативный образ отца, а негативный образ мамы встречается у 27%, что значительно чаще по сравнению с приемными родителями. Позитивный образ брата/сестры противоположного пола выявлен у 35%. Родные старшие подростки (35%) пишут о том, что они принимают свою семью такой, какая она есть, и их

это устраивает. Старшие подростки, проживающие в кровных семьях, в сочинениях передают эмоциональные отношения в досуговой деятельности с родителями: 85% описывают совместное времяпрепровождение с мамой (37%), при этом 57% описывают совместный досуг с папой (см. рис. 2).

Анализ сочинений «Моя семья» показал, что родные старшие подростки написали самые подробные сочинения. Они лучше приемных подростков описали свои семьи, эмоции, которые они чувствуют в семье, попытались анализировать ситуации, которые происходят в их семье, описывали причины возникновения конфликтов, объясняли неправоту сторон и т. д. Но при этом, описывая совместный досуг с родителями и сиблингами, они не транслировали эмоциональную информацию.

Анализ сочинений показывает, что старшим подросткам неприятно, обидно и одиноко от того, что мама (18%), папа (13%) или брат/сестра (15% детей) не хотят проводить с ними свое свободное время. Но при этом напрямую ни один подросток не передал свои чувства, описывая подобные ситуации. Родные старшие подростки (71%) часто пишут в сочинениях о том, что проводят свой досуг дома, 19% пишут о досуге вне дома.

Выявлено, что досуг в кровных семьях не отличается, по мнению подростков, разнообразием. Большинство старших подростков (69%) в сочинениях отметили, что в основном их досуг — это общение с членами семьи. Около половины подростков (44%) указали, что они проводят свой досуг за такими занятиями, как посещение кинотеатров, поход в гости и т. д.), и лишь 7% из них писали об этом больше, чем об остальных видах досуга. 22% старших подростков писали о том, что вместе с родителями проводили свой досуг как оздоровительные занятия.

Таким образом, у старших подростков в кровных семьях имеются отличительные характеристики эмоциональных отношений в семье. Для этого возраста, как мы можем видеть, наиболее важной потребностью является потребность в общении. Именно поэтому подростки наиболее важным в совместном досуге с родителями выделяют общение с

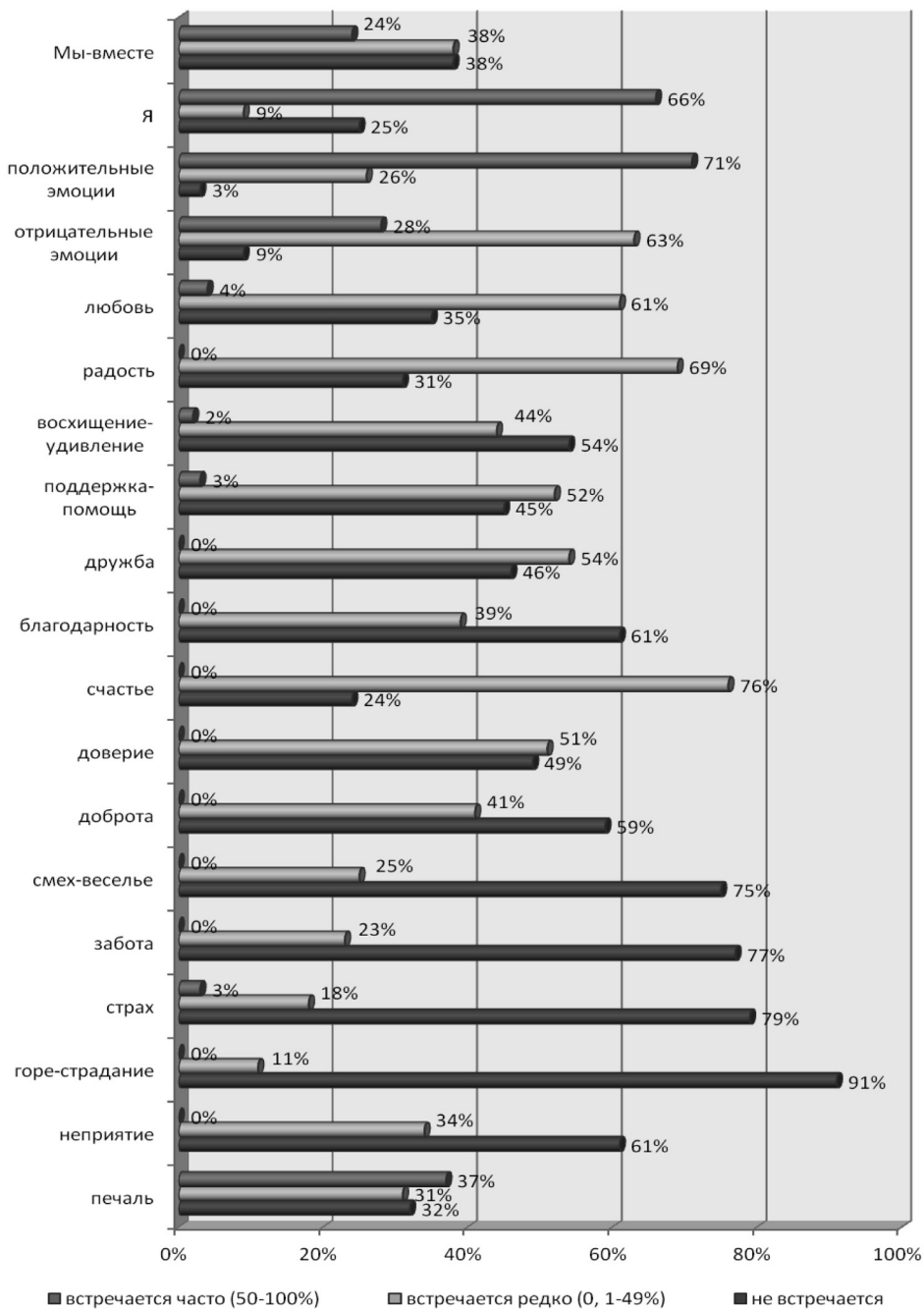


Рис. 2. Эмоциональные отношения старших подростков в кровных семьях

членами семьи, хотя они проводят чаще свой досуг дома. Возможно, что тема сочинения давала ряд ограничений, поэтому они не описывали свой личный досуг вне дома. Вероятно, поэтому семейный досуг в кровных семьях представлен в сочинениях очень скудно. Подростки выделяли совместный досуг с родителями — это совместные культурные занятия, чаще отмечались именно поход в гости / прием гостей и поход в театр.

Осознание своей семьи и своей роли в семье у старших подростков из кровных семей проявлялось в том, что они писали «моя семья», а не «наша семья», как мы встречали у приемных подростков. В их сочинениях местоимение «я» присутствует чаще в отличие от местоимения «мы» в замещающих семьях. Это может свидетельствовать о том, что подростки осознают себя как члена семьи, проявляют самостоятельность, могут организовать досуг и большую часть времени проводят дома, знают, чем им заняться в свободное время.

Для большинства подростков в кровной семье наиболее важны эмоциональные отношения с мамой и лишь потом с папой. В сочинениях подростки описывают позитивный образ мамы (75%), а папы — только 43%. Выявлено, что негативный образ папы у 39% подростков, это больше, чем негативный образ мамы (27%). Следует отметить, что в данной группе старших подростков в кровных семьях появляется негативный и позитивный образ отчима (6%). Но эти показатели доста-

точно малы и касаются подростков из семей, в которых мамы повторно вышли замуж.

Таким образом, анализ сочинений старших подростков из кровных семей показывает, что в них отмечается описание и выделение как положительных, так и отрицательных эмоций. Старшие подростки склонны к анализу семейной ситуации, рефлексии. Они способны оценить свои эмоциональные отношения и своих родителей, при этом достаточно часто в описание разнообразных эмоций попадает печаль. Все остальные эмоции представлены менее выражено. Итак, у большей половины родных старших подростков периодически встречаются счастье (76%), радость (68%), любовь (61%), дружба (54%), поддержка — помощь (52%), доверие (51%), восхищение — удивление (44%), доброта (41%), благодарность (38%), обида (39%), неприятие / что-то не нравится (34%).

Анализ полученных данных показывает, что приемные старшие подростки, проживающие в замещающих семьях достаточно длительное время (от 5 лет), и старшие подростки, проживающие в родных семьях, имеют общие характеристики эмоциональных отношений в семье. У них проявляются такие эмоции, как радость, счастье, и у девушек добавляется любовь, а у мальчиков — печаль и неприятие.

Выводы

1. В различных по составу и социальному статусу семьях эмоциональная среда разнообразна, но при этом наблюдаются опре-

Таблица

Проявление эмоциональных переживаний старшими подростками, проживающими в родных и в замещающих семьях

№ п/п	Исследуемая группа детей	Чаще всего упоминаемые переживания	Реже всего упоминаемые переживания
1	Девочки старшего подросткового возраста, проживающие в замещающей семье, 32 чел.	радость, счастье	презрение, отвращение, гнев, ревность
2	Девочки старшего подросткового возраста, проживающие в родной семье, 55 чел.	любовь, счастье, радость, поддержка	вина, отвращение, стыд, гнев
3	Мальчики старшего подросткового возраста, проживающие в замещающей семье, 35 чел.	радость, счастье	вина, обида, отвращение, стыд, презрение, гнев
4	Мальчики старшего подросткового возраста, проживающие в родной семье, 42 чел.	счастье, радость, печаль, неприятие.	ревность, горе, стыд, забота

деленные тенденции, свойственные семьям, воспитывающим старших подростков. Кровные и замещающие родители не всегда создают условия для проявления положительных эмоциональных отношений с подростками и сиблингами, продумывают проведение совместного свободного времени не только всей семьей, но и подростков друг с другом, а также с младшими членами семьи.

2. В работе с семьей у специалистов, сопровождающих замещающие семьи, появляется возможность способствовать созданию обогащенной эмоциональной среды семьи и повлиять на ее остальные компоненты. Специалисты могут оказать помощь замещающей семье в том, что, используя разнообразные способы проведения досуга, родители могут повлиять на проявление положительных эмоций и чувств у всех членов семьи. Это также нужно учитывать при общении членов семьи, так как удовлетворение потребности в общении подростков может оказать воздействие на отношение членов семьи друг к другу, на семейные нормы и традиции, что в конечном итоге приводит к обогащению эмоциональной среды в целом. При сопровождении замещающей семьи специалисты могут содействовать обогащению эмоциональной среды семьи путем изменения составляющих структуры эмоциональной семьи.

3. Особое внимание специалистам сопровождения и замещающим родителям следует обратить на проявление страха у старших приемных подростков. При этом у 25% подростков, упоминающих в сочинениях свои страхи, встречается страх будущего и страх возврата в детский дом. Важно отметить, что о проявлении страха будущего у приемных подростков знают замещающие родители, а о

том, что они боятся вернуться в детский дом, не знают. Многие родители (33%) уверены, что их приемные дети ничего не боятся, хотя в результате опроса только 10% сказали, что не боятся ничего.

4. Выявлено, что обида и ревность у данной группы приемных старших подростков выражается чаще не по отношению к замещающим родителям, а по отношению к таким же приемным детям, проживающим в семье. Это выражается в описании того, что брат/сестра мало уделяет внимания подростку или не проводит с ним досуг. Совместная деятельность и досуговая деятельность приемных детей способствуют улучшению эмоциональных отношений между ними.

5. Полученные результаты показали, что в замещающих семьях анализ эмоциональной среды семьи позволяет выявить напряженные отношения с одним из замещающих родителей или другим подростком. Это может приводить к усугублению конфликтных взаимоотношений и привлечению родителей к оказанию им помощи.

6. Особое внимание специалистам при сопровождении замещающих семей необходимо обращать на наличие положительной обогащенной эмоциональной среды семьи, так как она оказывает воздействие на приемного подростка по сравнению с воздействием на подростка, проживающего в родной семье.

Таким образом, эмпирические данные о взаимосвязи взаимоотношений родителей с эмоциональным состоянием ребенка, полученные в ходе нашего исследования, позволяют специалистам расширить знания по данному вопросу и оптимизировать психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи.

Литература

1. *Арсланова С.М.* Образовательная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности младшего школьника: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 23 с.
2. *Большакова Л.Н.* Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004. 22 с.
3. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ.

- В.В. Старовойтова. 2-е изд. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
4. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? Изд-во АСТ. 2008. 352 с.
5. *Иванова И.М.* Социально-педагогическая реабилитация детей в условиях приемной семьи: автореф. дисс ... канд. п. наук. СПб, 2007. 21 с.
6. *Калина О.Г.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 25 с.

7. Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум. 1984. 334 с.
8. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
9. Ослон В.Н. Репрезентации родителей и себя в картине мира ребенка-сироты [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3147.phtml> (дата обращения: 14.08.2016).
10. Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2004. 57 с.
11. Семья Г.В. Национальная стратегия действий в интересах детей в России и стратегии Совета Европы по правам ребенка // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 108—118. doi: 10.17759/psyedu.2016210109
12. Сливаковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М., Изд. «Эксмо-пресс». Т. 1. 304 с.
13. Татаренко Д.Д. Адаптация семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми // Вестник МГОУ. Серия: «Психологические науки». М.: Изд-во МГОУ. 2010. № 4. С. 47—49.
14. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб: Питер, 2005. 400 с.
15. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Диагностика образа семьи у детей дошкольного возраста с помощью методики «Семейная доска» // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 63—66.
16. Шульга Т.И., Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор развития личности ребенка в замещающей семье. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М.: Издательство МГОУ, 2012. № 3. С. 32—40.
17. Шульга Т.И., Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор реабилитации личности ребенка в замещающей семье // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». М.: Издательство МГОУ, 2012. № 4. С. 52—63.
18. Шульга Т.И. Смысложизненные ориентации выпускников интернатных учреждений // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки» М.: Изд-во МГОУ, 2010. № 1. С. 5—11.
19. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки // Прикладная психология и психоанализ. 1998. № 2. С. 34—56.

Adolescents in Foster Care: Emotional Environment in Foster Families

Shulga T.I.*,

Moscow State Regional University, Moscow, Russia,
shulgatiana@gmail.com

Antipina M.A.**,

"Altufyev" Center for Social Rehabilitation, Department of Labor and Social Protection
of Population, Moscow, Russia,
antipina1701@yandex.ru

The article reveals the specifics of professional activities of specialists that support foster families taking care of adolescents. The outcomes of our study allow us to compare the emotional environment in foster families and families of origin (birth families). For the first time we have identified the criteria of the family emotional environment that affect adopted adolescents. The emotional attitude of adopted and biological adolescents towards the mother and father and other members of the family differs in a number of ways. Late adolescents usually lack the feeling of psychological comfort in the family as they are often overwhelmed by sadness. In foster families as well as in birth families the attitude to mothers is more positive as compared to the attitude to fathers and other family members. It is argued that a positive image of the foster mother in adopted adolescents forms the basis for their positive emotional well-being and feeling of being safe, which enables them to socialize. Spending quality time together plays an important role in creating the emotional environment, and that is true both for foster families and for families of origin.

Keywords: enriched and impoverished family environment, emotional family environment, foster family, adopted children, deinstitutionalization, attachment, socialization, de-socialization, adaptation, recreational environment.

References

1. Arslanova S.M. *Obrazovatel'naya sreda sem'i kak faktor formirovaniya psikhologicheskikh osobennostei lichnosti mladshogo shkol'nika: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk.* [The educational family environment as a factor of personal psychological characteristics development of the junior pupil Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 23 p.
2. Bol'shakova L.N. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya roditelei i detei v priemnoi sem'e: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk.* [Socio-psychological adaptation of parents and children in a foster family Ph. D. (Psychology) Thesis]. Yaroslavl', 2004. 22p.
3. Boulbi Dzh. *Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei* [Creating and breaking social ties]. Starovoitova V.V. (ed). 2-e izd. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2004. 232 p.
4. Gippenreiter Yu.B. *Obshchat'sya s rebenkom. Kak?* [Communicate with your child. How?]. Moscow: Publ AST, 2008. 352 p.
5. Ivanova I.M. *Sotsial'no-pedagogicheskaya reabilitatsiya detei v usloviyakh priemnoi sem'i: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk.* [Socio-pedagogical rehabilitation of children in the foster family environment Ph. D. (Pedagogical) Thesis]. Saint-Petersburg, 2007. 21 p.

For citation:

Shulga T.I., Antipina M.A. Adolescents in Foster Care: Emotional Environment in Foster Families. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 51—66. doi: 10.17759/pse.2018230506 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Shulga Tatiana Ivanovna*, PhD in Psychology, Professor, Department of Social Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russia. E-mail: shulgatiana@gmail.com

** *Antipina Maria Alexandrovna*, Deputy Director, "Altufyev" Center for Social Rehabilitation, Department of Labor and Social Protection of Population, Moscow, Russia. E-mail: antipina1701@yandex.ru

6. Kalina O.G. Vliyanie obraza ottsa na emotsional'noe blagopoluchie i polorolevuyu identichnost' podrostkov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.[The father's image impact on the of emotional well-being and gender identity of adolescent. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2007. 25 p.
7. Langmeier I., Mateichik Z. Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. [Psychic deprivation in childhood] Praga: Avitsenum, 1984. 334 p.
8. Oslon V.N. Zhizneustroistvo detei-sirot: professional'naya zameshchayushchaya sem'ya [Living arrangement of children-orphans: a professional foster family]. Moscow: Genezis, 2006. 368 p.
9. Oslon V.N. Reprezentatsii roditelei i sebya v kartine mira rebenka-sirotы [Elektronnyi resurs]. *Psychological science and education. psyedu.ru*, 2012, no. 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3147.phtml> (Accessed: 14.08.2016).
10. Sem'ya G.V. Osnovy psikhologicheskoi zashchishchennosti detei, ostavshikh'sya bez popecheniya roditelei: avtoref. diss...dokt. psikhol. nauk. [Basics of psychological safety of children, who have been left without parental care Dr. Sci. (Psychology) diss. (Thesis)]. Moscow, 2004. 57 p.
11. Sem'ya G.V. Natsional'naya strategiya deistvii v interesakh detei v Rossii i strategii Soveta Evropy po pravam rebenka [National Strategy on Action for Children in Russia and Council of Europe Strategies for the Rights of the Child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp.108—118. doi 10.17759/pse. (in Russ. Abstr. In Engl.).
12. Spivakovskaya A.S. Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya [Psychotherapy: game, childhood, family] Moscow: Publ. «Eksmo-press», 1986. Vol. 1. 304 p.
13. Tatarenko D.D. Adaptatsiya sem'i k novoi sotsial'noi situatsii razvitiya s priemnymi det'mi [Family adaptation to the new social development situation with adopted children]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta Seriya: «Psikhologicheskije nauki» [Bulletin of Moscow State Regional Universiteta Series: Psychological Science]*, 2010, no. 4, pp. 47—49.
14. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya sirotstva. [Orphanhood Psychology]. Saint-Petersburg.: Piter, 2005. 400 p.
15. Shvedovsaya A.A., Zagvozdina T.Yu. Diagnostika obraza sem'i u detei doshkol'nogo vozrasta s pomoshch'yu metodiki «Semeinaya doska» [Investigation of family board]. *Voprosy psikhologii [Issues in Psychology]*, 2014, no. 2, pp. 63—66.
16. Shul'ga T.I., Antipina M.A. Emotsional'naya sreda sem'i kak faktor razvitiya lichnosti rebenka v zameshchayushchei sem'e [Emotionally enriched and depleted environment as a factor of the child personal development in the foster family] *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta Seriya: «Psikhologicheskije nauki» [Bulletin of Moscow State Regional University Series: Psychological Science]*. 2012, no. 3, pp. 32—40.
17. Shul'ga T.I., Antipina M.A. Emotsional'naya sreda sem'i kak faktor reabilitatsii lichnosti rebenka v zameshchayushchei sem'e [Emotional environment as factor of child identity rehabilitation in the foster family]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta Seriya: «Psikhologicheskije nauki» [Bulletin of Moscow State Regional University Series: Psychological Science]*. 2012, no. 4, pp. 52—63.
18. Shul'ga T.I. Smyslozhiznennye orientatsii vypusknikov internatnykh uchrezhdenii [Life-purpose orientations of residential care facility graduates]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta Seriya: «Psikhologicheskije nauki» [Bulletin of Moscow State Regional University Series: Psychological Science]*. 2010, no. 1. pp. 5—11.
19. Shul'ga T.I., Oliferenko L.Ya. Psikhologicheskije osnovy raboty s det'mi «gruppy riska» v uchrezhdeniyakh sotsial'noi pomoshchi i podderzhki [Psychological foundations of work with children of "risk group" in institutions of social care and support]. *Prikladnaya psikhologiya i psikoanaliz [Psychology and psychoanalyze]*, 1998, no. 2, pp. 34—56.

Эмпирическое исследование репутационных ориентаций курсантов

Гаврина Е.Е.*,

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия, Gawrina_Elena@mail.ru

Аксенова Г.И.**,

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия, polinaax@mail.ru

Ковальчук И.А.***,

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия, iljakvlchk@rambler.ru

Тюгаева Н.А.****,

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия, upip2009@yandex.ru

Для цитаты:

Гаврина Е.Е., Аксенова Г.И., Ковальчук И.А., Тюгаева Н.А. Эмпирическое исследование репутационных ориентаций курсантов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 67—76. doi: 10.17759/pse.2018230507

* Гаврина Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей психологии психологического факультета, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия. E-mail: Gawrina_Elena@mail.ru

** Аксенова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия. E-mail: polinaax@mail.ru

*** Ковальчук Илья Александрович, преподаватель кафедры общей психологии психологического факультета, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия. E-mail: iljakvlchk@rambler.ru

**** Тюгаева Нина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), Рязань, Россия, E-mail: upip2009@yandex.ru

Статья посвящена анализу исследования репутационных ориентаций курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН), выявлению показателей, оказывающих влияние на формирование положительной и негативной репутации будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы. Показана взаимосвязь таких личностных качеств, как дисциплинированность, мотивация самообучения и саморазвития, тревожность и импульсивность, интеллект, с репутационными ориентациями курсантов образовательных организаций ФСИН. Представлены материалы, полученные при исследовании 275 курсантов, обучающихся на 1-м курсе в Академии ФСИН России. Предполагалось, что на развитие персональной репутации будущих сотрудников ФСИН России оказывают влияние репутация командира учебной группы, дисциплинированность, мотивация к самообучению и саморазвитию, интеллект, тревожность и импульсивность. Делается вывод о том, что в первый год обучения в образовательных организациях ФСИН в образовательном процессе не уделяется должного внимания развитию у обучающихся навыков формирования и поддержания положительной репутации, что в последующем создает серьезные проблемы в их профессиональном становлении.

Ключевые слова: курсант, репутация, интеллект, сотрудник уголовно-исполнительной системы, развитие репутации сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Введение

Формирование репутации человека происходит в течение всей его жизни. Одним из важных этапов ее формирования у сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) является период обучения в образовательной организации Федеральной службы исполнения наказаний (далее — ФСИН России). Именно на этом этапе закладываются основные профессиональные знания, навыки, умения, формируются представления о чести, достоинстве, порядочности, уважении, компетентности, идеальном образе сотрудника УИС; патриотизм, ответственное отношение к службе в УИС.

Актуальность заявленной проблемы связана со следующими факторами.

Во-первых, в общественном сознании отсутствуют критерии оценки положительной и отрицательной репутации. На фоне громких уголовных дел в отношении представителей руководства ФСИН, а также постоянной демонстрации в сериалах и художественных фильмах отрицательного образа сотрудника УИС гражданам становится тяжело определить критерии оценки репутации сотрудника УИС.

Во-вторых, еще не выработан единый организующий алгоритм сопровождения

профессиональной деятельности сотрудника УИС на всех этапах профессионального становления, ориентированного (или предписывающего) на достижение и поддержание позитивной репутации.

В-третьих, в настоящее время нет системного определения понятия репутации сотрудника УИС, эмпирически подтвержденного и апробированного в лонгитюдных исследованиях.

Теоретический анализ научных источников показал, что работ, посвященных изучению особенностей проявления репутации у будущих сотрудников УИС в процессе обучения в образовательных организациях ФСИН России, почти нет. Авторы лишь косвенно говорят о необходимости развития духовно-нравственных качеств у курсантов, об имеющихся проблемах при профотборе абитуриентов перед поступлением в образовательную организацию и во время обучения, оказывающих негативное влияние на развитие нравственной надежности будущих специалистов.

Анализ научных источников позволил выделить следующие научные подходы:

— направленные на выявление дефицитарных проблем в образовательном процессе (С.И. Афанасьева, А.Г. Малышев, Огородников В.И. и др.) [1; 7; 8];

— направленные на исследование путей развития репутации (А.В. Грунин, Ю.В. Крымова, В.М. Поздняков, Я.Н. Полякова, Е.А. Тимофеева и др.) [3; 6; 9; 10; 11];

— направленные на научно-прикладной поиск основных детерминант персональной репутации будущих сотрудников УИС (Ю.С. Исмагилова, М.М. Кашапов, Т.В. Корнилова, Ю.В. Пошехонова, И.А. Чигринова и др.) [4; 5; 12].

Программа исследования

Целью исследования было решение двух проблем: выявление репутационных ориентаций курсантов и дефицитарных проблем в образовательном процессе в образовательных организациях ФСИН России.

Основная гипотеза состояла в следующем: существует связь между пониманием (оценкой) персональной репутации будущими сотрудниками ФСИН России и некоторыми их личностными качествами, а также репутацией командира учебной группы.

Изучение заявленной проблематики было осуществлено с помощью следующего методического инструментария: анкетирование; экспресс-опрос преподавателей, руководителей учебно-строевых подразделений, наставников; тесты «Прогрессивные матрицы Равена», «Личностный профиль» по Г. Айзенку (EPP — Eysenck Personality Profile).

В исследовании приняли участие 275 курсантов Академии ФСИН России. Работа проводилась через девять месяцев после их зачисления на обучение в Академию ФСИН России. Указанный период позволяет обучающимся в образовательной организации оценить свою репутацию, а также своих однокурсников на соответствие идеальному образу сотрудника УИС. За этот период происходит формирование более детального представления об особенностях деятельности сотрудника УИС, его функциональных обязанностях, роли в правовом поле государства, о необходимости соблюдения должного поведения и т. д. Кроме того, выбранный период позволяет установить пробелы, имеющиеся в образовательном процессе в образовательных организациях ФСИН России, в вопросах

развития положительной репутации у будущих сотрудников УИС.

Для обработки эмпирических данных использовалась программа статистической обработки данных Statistica 7.0.

Результаты исследования и их интерпретация

Проведенное нами исследование позволило установить, что у курсантов наблюдается *низкий уровень знаний в отношении понятия «репутация»*. Большинство курсантов личностную активность в развитии своей репутации не проявляют.

Давая определение понятию «репутация», они высказывались следующим образом: это качества личности, которые положительно характеризуют человека со стороны окружающих; социальный статус, касающийся профессионально-личностной сферы; положительные качества, которыми обладает человек и за счет которых он достигает уважения окружающих; отношение других людей к конкретному человеку; сложившееся мнение у окружающих об определенной личности и др.

Свою репутацию, репутацию учебной группы и командира они в основном оценивают *как среднюю*, причем низкие показатели репутации чаще присваивали своей учебной группе (табл. 1). Необходимо отметить, что результаты их оценок относительно репутации у них и их однокурсников совпадают с оценками, полученными в ходе экспресс-опроса руководителей учебно-строевых подразделений и преподавателей.

Этот факт говорит о том, что у большинства обучающихся нет *стремления к развитию положительной репутации* своей учебной группы, а следовательно, они не стремятся к сплочению, взаимоуважению, поддержке, коллективному выполнению заданий. Это означает, что после обучения, при назначении на должность, они также будут думать только о себе. В то же время 42% из числа обследуемых оценивают свою репутацию как очень высокую (9%) и высокую (33%) (табл. 1).

62% курсантов, принимавших участие в исследовании, заявили, что официальных документов, обеспечивающих формирование

Таблица 1

Оценка сформированности репутации у курсантов, %

Объекты оценивания \ Оценка репутации	Очень высокая	Высокая	Средняя	Низкая	Не сформирована
Персональная репутация как сотрудника УИС	9	33	48	5	5
Репутация учебной группы	0	14	48	38	0
Репутация командира группы	0	14	57	24	5

репутации у сотрудников УИС, нет; 38% утверждали, что такие документы есть, но лишь 19% из них перечислили их.

Примечательным является тот факт, что мнения курсантов относительно личностных качеств человека, оказывающих положительное и отрицательное влияние на формирование репутации, очень расходятся.

В качестве наиболее часто встречающихся ответов в отношении *качеств сотрудников УИС, способствующих формированию положительной репутации*, они выделили: дисциплинированность (24%), ответственность (19%), добросовестность (14%), справедливость (24%), эмоциональную стабильность (14%), смелость (14%), доброжелательность (19%), умение держать слово (14%) и уважать людей (14%).

Чаще всего встречаются следующие высказывания относительно личностных качеств сотрудников УИС, *оказывающих негативное влияние на формирование репутации*: безответственность (43%), лживость (19%), агрессивность (14%), избегание трудностей (9%), пассивность (9%), неуравновешенность (9%) (табл. 2).

Многие курсанты отметили, что на развитие положительной репутации оказывают влияние стремление сотрудников УИС к обучению, отношения в коллективе, условия трудовой (учебной) деятельности, взыскания, жизненные трудности.

На наличие слабо сформированного понятийного аппарата у курсантов относительно понятия «репутация» указывает то, что они, отвечая на вопрос о том, какие факторы (условия) могут повлиять на формирование положительной репутации сотрудника УИС, перечисляют только личностные качества людей, такие как добросовестность, педантичность, общительность, честность, искренность, доброжелательность.

Кроме того, курсанты предлагали *следующие рекомендации* для формирования положительной репутации у сотрудников УИС: добросовестно относиться к своим обязанностям, чаще обращаться к установленным нормам и правилам, совести, организовывать и проводить с сотрудниками индивидуально-психологическую работу по формированию у них положительной репутации и т. д.

Таблица 2

Личностные качества и представления об их влиянии на формирование отрицательной репутации, %

Личностные качества	Процент курсантов, указавших личностные качества, оказывающие влияние на формирование отрицательной репутации
Безответственность	43
Лживость	19
Агрессивность	14
Избегание трудностей	9
Пассивность	9
Неуравновешенность	9

Никто не высказал идеи о необходимости обучения курсантов приемам сохранения, поддержания и развития положительной репутации сотрудника УИС.

Анализ полученных данных показывает низкую информированность курсантов образовательных организаций ФСИН России о понятии «репутация», а это, в свою очередь, выявляет наличие проблем в развитии у них положительной репутации.

Статистическая проверка результатов обследования по тесту «Личностный профиль» по Г. Айзенку (EPP — Eysenck Personality Profile) показала наличие достоверных различий в группах курсантов, оценивающих свою репутацию как низкую или несформированную, и курсантов, оценивающих свою репутацию как высокую, по следующим шкалам: «тревожность», «импульсивность», «самоунижение» (использовался U-критерий Манна—Уитни, $p < 0,05$; $n_1 = 27$, $n_2 = 115$) (табл. 3).

По остальным шкалам достоверных различий нет. Анализ среднеарифметических

показателей позволяет утверждать, что курсанты, указывающие на низкий уровень своей репутации, являются более тревожными, склонными к самоунижению, импульсивности по сравнению с курсантами, высоко оценивающими свою репутацию.

Проведенное исследование с помощью теста прогрессивных матриц Равена позволило разделить обследуемых курсантов на три группы:

- курсанты со средним уровнем интеллекта (164 человека, 59%);
- курсанты с интеллектом выше среднего (76 человек, 28%);
- курсанты с высоким уровнем интеллекта (35 человек, 13%).

Заметим, что устанавливается очень интересная закономерность: курсанты, оценивающие свою персональную репутацию как «очень высокую» и «высокую», имеют в основном высокий уровень интеллекта (табл. 4).

Проведенный корреляционный анализ, схематично представленный на рисунке, по-

Таблица 3

Результаты проверки по критерию Манна—Уитни, $p < 0,05^*$

Шкалы	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level	2*1 sided exact p
Импульсивность	2600,5	7552,5	882,5	3,48	0,0005	3,51	0,00045	0,00038
Тревожность	2683,0	7470,0	800,0	3,91	0,00009	3,96	0,00007	0,00006
Самоунижение	2471,5	7681,5	1011,5	2,81	0,00492	2,84	0,00448	0,00450

***, где **Rank Sum Group 1** — сумма рангов выборки группы 1 — курсантов, оценивающих свою репутацию как низкую или несформированную (27 курсантов); **Rank Sum Group 2** — сумма рангов выборки группы 2 — курсантов, оценивающих свою репутацию как высокую (115 курсантов); **U** — статистика Манна—Уитни для малых выборок; **Z** — нормальная аппроксимация статистики Манна—Уитни для больших выборок; **p-level** — вероятность принятия гипотезы H_0 ; **Z adjusted** — скорректированная нормальная аппроксимация статистики Манна—Уитни; **p-level** — скорректированная вероятность принятия гипотезы H_0 ; **2*1 sided exact p** — здесь вероятность **p** равна 1 минус кумулятивная односторонняя вероятность соответствующей статистики Манна—Уитни.

Таблица 4

Сравнительный анализ оценивания курсантами сформированности репутации в зависимости от уровня интеллекта, %

Оценка репутации Группы курсантов	Очень высокая	Высокая	Средняя	Низкая	Не сформирована
	Со средним уровнем интеллекта	0	5	44	4
С интеллектом выше среднего	2	22	4	1	0
С высоким уровнем интеллекта	7	6	0	0	0



Рис. Корреляционная плеяда высоко оценивающих репутацию ($p \leq 0,01$)

казал, что курсанты, высоко оценивающие свою репутацию, дают высокие оценки репутации командира учебной группы (+0,65), считают, что дисциплинированность (+0,56), стремление к самообучению (+0,63) и саморазвитию (+0,63) способствуют развитию положительной репутации. Такие личностные качества, как умение отвечать за свои слова (-0,63), трудолюбие (-0,63), по их мнению, не будут оказывать влияния на развитие репутации. По их мнению, такие личностные качества, как беспомощность (-0,63) и неадекватность (-0,63), не оказывают негативного влияния на развитие репутации. Для них также характерно наличие интеллекта выше среднего (+0,47) и высокий уровень интеллекта (+0,56).

Курсанты, дающие невысокие оценки своей репутации, имеют противоположные характеристики.

Выводы

Теоретический анализ научных источников показал, что специфика профессиональной деятельности сотрудника УИС требует

от него наличия положительной репутации, а также умений и навыков по ее сохранению, поддержанию и развитию. Однако проведенное исследование показало, что в процессе обучения на 1-м курсе в образовательной организации ФСИН России навыки по развитию репутации имеются лишь у небольшого процента обучающихся. Следовательно, по завершении обучения в образовательной организации ФСИН России молодой специалист, не имеющий сформированной компетенции в области сохранения, поддержания и развития положительной репутации, соответствующей образу идеального сотрудника УИС, может совершить ряд профессиональных ошибок, которые могут не только отрицательно сказаться на имидже всей УИС, но и привести к совершению им противоправного поступка.

Несмотря на то что изучение влияния семьи на формирование репутации курсантов осталось за рамками нашего исследования, мы можем предположить, что наличие низких репутационных ориентаций курсантов связано в первую очередь с нарушениями

процесса воспитания в семье, детском саду, школе.

Установлено, что курсанты, оценивающие свою репутацию как высокую, не склонны к тревожности и импульсивности, дисциплинированы, имеют высокий уровень интеллекта, стремятся к самообучению и саморазвитию. Можно предположить, что наличие тревожности и импульсивности у курсантов с низкими репутационными ориентациями связано с имеющимися страхами при общении с окружающими и ожиданием получения негативных оценок в свой адрес. Данный факт можно соотнести с эффектом «искажения социального восприятия» И.В. Никитиной и А.Б. Холмогоровой, согласно которому тревожные студенты оценивают себя и своих товарищей с отрицательной стороны [2]. Полученные результаты показывают, что в период обучения в образовательной организации необходимо разрабатывать психолого-педагогические программы для указанной категории обучающихся, направленные на формирование навыков саморегуляции, уверенности в себе, коммуникативной компетентности, развитие адекватной самооценки, что, в свою очередь, будет способствовать формированию положительной репутации.

Установление такого факта, как оценивание обучающимися со средним уровнем интеллекта своей репутации в основном как средней, свидетельствует о необходимости проведения дополнительных мероприятий в рамках образовательного процесса, стимулирующих развитие у них положительной репутации.

Одной из причин слабой информированности о понятии «репутация» у курсантов 1-го курса может быть отсутствие у них даже элементарных представлений о самом понятии «репутация», о том, какие личностные качества, факторы оказывают влияние на ее развитие. Выявленная проблема актуализирует процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся курсантов с низкими репутационными показателями и обозначает необходимость включения в образовательные программы высшего образования для обучающихся в образовательных

организациях ФСИН России компетенции, направленной на развитие у них положительной репутации. Необходимо уделить особое внимание формированию у обучающегося в образовательной организации ФСИН России компетенции, направленной на поддержание у окружающих положительного мнения о нем как о достойном сотруднике УИС, о его нравственном облике, основанном на его предшествующем поведении и выражающемся в признании его заслуг, авторитета, в том, чего от него ожидают в дальнейшем, определении меры ответственности, возлагаемой на него, умении оценивать свои поступки и прогнозировать их оценку окружающими.

Формирование обозначенной компетенции у курсантов предполагает реализацию комплексного подхода, заключающегося в обучении, воспитании и развитии. Комплексный характер воспитательного воздействия включает в себя несколько звеньев: психолого-педагогическая поддержка, являясь самостоятельным звеном, связана как с диагностическим и исследовательским этапом, так и с будущим оптимальным состоянием личности курсанта как субъекта образовательного процесса и носителя положительной репутации. Необходимо отметить, что сформированные репутационные знания у курсантов без наличия убеждений в их ценности для них при исполнении обязанностей по должности не будут применяться ими на практике. Именно поэтому при формировании репутационной компетенции у курсантов необходимо не только предоставлять знания, но и через воспитание убеждать их в важности сохранения и поддержания положительной репутации для их профессионального становления. При решении этой задачи главным является обеспечение сознательного выбора курсантом ориентированного поведения на положительную репутацию.

Разработка воспитательных программ, направленных на формирование положительной репутации у курсантов образовательных организаций ФСИН России, является прикладной задачей дальнейших исследований по данной теме.

Литература

1. *Афанасьева С.И.* Нравственное воспитание слушателей учебных центров ФСИН России и педагогические условия его совершенствования: дисс. ... канд. пед. наук. Рязань, 2011. 203 с.
2. *Горчакова В.А., Ланда Л.А., Матыцына В.А., Краснова В.В., Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б.* Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 5—15.
3. *Грунин А.В.* Формирование моральной ответственности курсантов в воспитывающей среде вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2011. 190 с.
4. *Исмагилова Ю.С.* Психолого-педагогические детерминанты формирования духовно-нравственных качеств курсантов вузов ФСИН России: дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2010. 192 с.
5. *Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В.* Метакогнитивные ресурсы преподавателя как субъекта образования // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Безопасность и развитие личности в образовании» (г. Таганрог, 14—16 мая 2015 г.). Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. С. 94—98.
6. *Крымова Ю.В.* Психодинамика личностной лояльности обучающихся в Академии ФСИН России как психологическая основа их профессионализации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Рязань, 2013. 24 с.
7. *Мальшев А.Г.* Формирование морально-психологических качеств курсантов в процессе их профессиональной подготовки в вузах Федеральной службы исполнения наказаний России: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Калуга, 2013. 20 с.
8. *Огородников В.И.* Управление персоналом в условиях реформирования УИС Минюста России: дисс. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2003. 204 с.
9. *Поздняков В.М.* Психологическая культура сотрудников уголовно-исполнительной системы России и пути ее развития в ведомственных вузах // Международный пенитенциарный журнал. 2016. № 3(7). С. 16—20.
10. *Полякова Я.Н.* Психологическое сопровождение сотрудников УИС как фактор развития их профессионально важных качеств // Материалы Международной научно-практической межведомственной конференции «Уголовно-исполнительная система на современном этапе: взаимодействие науки и практики» (г. Самара, 16—17 июня 2016 г.). Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2016. С. 482—485.
11. *Тимофеева Е.А.* Правовая подготовка сотрудника пенитенциарной системы: историко-педагогический анализ отечественного и зарубежного опыта: монография. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2013. 206 с.
12. *Корнилова Т.В., Чигринова И.А.* Личностные ценности, принятие неопределенности и макиавеллизм как предикторы морального выбора // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под общ. ред. В.А. Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 670—674.

Reputational Orientations in Cadets: An Empirical Study

Gavrina E.E.*,

*Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia,
Gavrina_Elena@mail.ru*

Aksenova G.I.**,

*Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia,
polinaax@mail.ru*

Kovalchuk I.A.***,

*Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia,
iljakvlchk@rambler.ru*

Tyugayeva N.A.****,

*Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia,
upip2009@yandex.ru*

The article is devoted to the analysis of reputational orientations in students of educational institutions of the Federal Penitentiary Service and identification of factors influencing the formation of positive and negative reputation of a future employee of the criminal justice system. The study shows how such personality traits as discipline, motivation for self-learning and self-development, anxiety and impulsivity, and intelligence are related to reputational orientations of students. The study involved 275 first-year cadets studying at the Academy of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation. We assumed that the development of personal reputation in students is shaped by the following factors: the reputation of the educational group commander, discipline, motivation for self-training and self-development, intelligence, anxiety and impulsiveness. The research findings indicate that during the first year of study the educational process isn't focused enough on developing skills of forming and maintaining positive reputation in the cadets, which subsequently creates serious problems in their professional development.

Keywords: cadet, reputation, intelligence, employee of the criminal justice system, reputation development.

References

1. Afanasieva S.I. *Nravstvennoye vospitaniye slushateley uchebnykh tsentrov FSIN Rossii i pedagogicheskiye usloviya ego sovershenstvovaniya.* Diss. kand. ped. nauk. [Moral education of students of training centers of the FPS of Russia and pedagogical

For citation:

Gavrina E.E., Aksenova G.I., Kovalchuk I.A., Tyugayeva N.A. *Reputational Orientations in Cadets: An Empirical Study.* *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 67—76. doi: 10.17759/pse.2018230507 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Gavrina Elena Evgenievna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology, Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia. E-mail: Gavrina_Elena@mail.ru

** *Aksenova Galina Ivanovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Department of General Psychology, Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia E-mail: polinaax@mail.ru

*** *Kovalchuk Ilya Aleksandrovich*, Lecturer, Department of General Psychology, Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia. E-mail: iljakvlchk@rambler.ru

**** *Tyugayeva Nina Alekseevna*, PhD in Pedagogics, Professor, Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russia. E-mail: upip2009@yandex.ru

- conditions of its improvement. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Ryazan, 2011. 203 p.
2. Gorchakova V.A., Landa L.A., Matytsyna V.A., Krasnova V.V., Klimenkova E.N., Kholmogorova A.B. Psikhologicheskaya dezadaptatsiya u studentov sistemy srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya: sravnitel'nyi analiz [Psychological maladjustment in students of secondary and higher education: a comparative analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013. no. 4, pp. 5—15. (In Russ., abstr. in Engl.).
 3. Grunin A.V. Formirovaniye moralnoy otvetstvennosti kursantov v vospityvayushchei srede vuza. Diss. kand. ped. Nauk. [Formation of moral responsibility of cadets in the bringing-up environment of higher education institution. thesis. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Kostroma, 2011. 190 p.
 4. Ismagilova Yu.S. Psikhologo-pedagogicheskiye determinanty formirovaniya dukhovno-nravstvennykh kachestv kursantov vuzov FSIN Rossii. Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological and pedagogical determinants of formation of spiritual and moral qualities of cadets of higher education institutions of the FPS of Russia. Ph. D. (Psychology) diss.]. Tambov, 2010. 192 p.
 5. Kashapov M.M., Poshekhonova Yu.V. Metakognitivnye resursy prepodavatelya kak sub'ekta obrazovaniya [Metacognitive resources of a teacher as the subject of education]. Materialy Vtoroi Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Bezopasnost i razvitiye lichnosti v obrazovanii» (g. Taganrog, 14—16 maya 2015 g.) [Materials of the Second all-Russian Scientific and Practical Conference «Safety and development of the personality in education»]. Rostov-on-Don: Publ. YuFU, 2015, pp. 94—98.
 6. Krymova Yu.V. Psikhodinamika lichnostnoy loyalsnosti obuchayushchikhsya v Akademii FSIN Rossii kak psikhologicheskaya osnova ikh professionalizatsii. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychodynamics of personal loyalty of students in the Academy of the FPS as a psychological basis of their professionalizing. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Ryazan, 2013. 24 p.
 7. Malyshev A.G. Formirovanie moralno-psikhologicheskikh kachestv kursantov v protsesse ikh professionalnoy podgotovki v vuzakh federalnoy sluzhby ispolneniya nakazanii Rossii. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Formation of moral and psychological qualities of cadets in the course of their vocational training in higher education institutions of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Kaluga, 2013. 20 p.
 8. Ogorodnikov V.I. Upravleniye personalom v usloviyakh reformirovaniya UIS Minyusta Rossii. Diss. kand. jurid. nauk. [Human resource management in the conditions of reforming of the penal system of the Ministry of Justice of the Russian Federation. Ph. D. (Jurisprudence) diss.]. Ryazan, 2003. 204 p.
 9. Pozdnyakov V.M. Psikhologicheskaya kultura sotrudnikov ugolovno-ispolnitelnoy sistemy Rossii i puti ee razvitiya v vedomstvennykh vuzakh [The psychological culture of employees of the penal system of Russia and ways of its development in universities and colleges sponsored by government agencies]. *Mezhdunarodniy penitentsiarniy zhurnal [International penitentiary magazine]*, 2016, no. 3 (7), pp. 16—20. (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Polyakova Ya.N. Psikhologicheskoye soprovozheniye sotrudnikov UIS, kak faktor razvitiya ikh professionalno vazhnykh kachestv [Psychological support of employees of the penal system as factor of development of their professionally important qualities]. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy mezhdvedomstvennoy konferentsii «Ugolovno-ispolnitelnaya sistema na sovremennom etape: vzaimodeistviye nauki i praktiki» (g. Samara, 16—17 iyunya 2016 g.) [Materials of the International scientific and practical interdepartmental conference «The penal system at the present stage: interaction of science and practice»]. Samara: Publ. Juridical Institute of the Federal Penitentiary Service of Samara, 2016, pp. 482—485.
 11. Timofeeva E.A. Pravovaya podgotovka sotrudnika penitentsiarnoy sistemy: istoriko-pedagogicheskiy analiz otechestvennogo i zarubezhnogo opyta: monografiya [Legal training of an employee of the penal system: historical and pedagogical analysis of domestic and foreign experience: monograph]. Samara: Publ. Juridical Institute of the Federal Penitentiary Service of Samara, 2013. 206 p.
 12. Kornilova T.V., Chigrinova I.A. Lichnostnye tsennosti, prinyatiye neopredelennosti i makkiavellizm kak prediktory moralnogo vybora [Personal values, adoption of uncertainty and Machiavellianism as predictors of the moral choice]. In Barabanshchikova V.A. (ed.) *Eksperimentalnaya psikhologiya v Rossii: traditsii i perspektivy [Experimental psychology in Russia: traditions and prospects]*. Moscow: Psychology Institute of Russian Academy of Sciences, 2010, pp. 670—674.

Когнитивные способы переработки социальной информации в сети интернет и особенности морального сознания подростков

Молчанов С.В.*,

ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,
s-molch2001@mail.ru

Алмазова О.В.**,

ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,
almaz.arg@gmail.com

Поскребышева Н.Н.***,

ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,
pskr@inbox.ru

Кирсанов К.А.****,

ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,
kirkirsanov@gmail.com

Рассматривается актуальная тема связи информационной социализации с моральным развитием подростков. Выделяется роль способов когнитивной переработки социальной информации (КПИ) в процессе развития морального сознания детей. Исследование направлено на изучение взаимосвязи КПИ интернет-сети и формирования представлений подростков о моральной регуляции отношений в современном информационном обществе. Выборку составили 208 подростков. Выделено три типа КПИ, различающихся по целостности восприятия и интерпретации информации, осознанности целей, оценке перспектив действий и поведенческих реакций, способности дифференцировать и выбирать адекватные социальные формы поведения и осуществлять их. Подтверждена связь продуктивности КПИ и интернет-зависимости. Выявлена взаимосвязь типов КПИ и особенностей мораль-

Для цитаты:

Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Кирсанов К.А. Когнитивные способы переработки социальной информации в сети интернет и особенности морального сознания подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 77—86. doi: 10.17759/pse.2018230508

* Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: s-molch2001@mail.ru

** Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: almaz.arg@gmail.com

*** Поскребышева Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: pskr@inbox.ru

**** Кирсанов Кирилл Александрович, аспирант факультета психологии, Московский государственный университет (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: kirkirsanov@gmail.com

ного сознания и представлений о моральной регуляции, ответственности и моральной чувствительности.

Ключевые слова: когнитивная переработка информации, подростковый возраст, моральные суждения, моральная ответственность, моральная чувствительность, интернет-зависимость.

Задачи развития подросткового возраста связаны с процессом общения, в ходе которого происходит самоопределение в области ценностей, жизненных целей и интересов. Социализация как процесс вхождения человека в социальный мир крайне важна для подростка в переходном периоде от мира детства к миру взрослых, выступая формой двигателя всех сфер психического развития [2]. Самоопределение в социальном мире приводит к выделению своего личного, индивидуального отношения к разным сферам социальной жизни [1].

Формирование системы ценностей в подростковом возрасте включает развитие моральных ориентиров и регуляторов в условиях социального взаимодействия. Взрослеющий подросток сталкивается с ситуациями альтернативных моральных выборов в контексте взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе в интернет-пространстве [4].

Большинство исследователей подросткового возраста отмечают возрастающую роль интернета и онлайн-коммуникации в процессе социализации и решения задач развития. Широкое применение получает термин «информационная социализация», в том числе и при анализе социальной ситуации развития современных подростков [3]. Новые информационные технологии начинают замещать привычные формы общения и взаимодействия — и в личном общении, и в образовательном процессе, и в процессе познания мира. С учетом возрастнo-психологической специфики подросткового возраста смещение фокуса значимых отношений в область отношений со сверстниками приводит ко все большему доминированию интернет-общения [6]. Информационная социализация становится одним из основных институтов социализации подростков. Отметим низкий уровень информационной безопасности подростков — доступный контент в большинстве случаев

не регулируется и не регламентируется. Подросток может сталкиваться с информацией, представляющей фактор риска для развития в личностной, когнитивной и поведенческой сферах, эмоционального благополучия [7]. Ситуации онлайн-агрессии в интернет-общении становятся достаточно распространенными и выступают факторами травматизации, искажая представления о межличностном общении [8]. Специфика интернет-общения оказывает влияние на моральное развитие. Потенциальные ресурсы и риски информационной социализации ставят вопрос о способах когнитивной переработки социальной информации, источником которой является интернет. В условиях легкой доступности и ограниченности социального контроля контента информации вопросы особенностей ее восприятия, переработки и анализа становятся ключевыми.

Одной из наиболее известных моделей КПИ является модель циклов переработки информации, предложенная Н. Криком и Д. Доджем. Модель включает взаимосвязанные этапы переработки информации: восприятие информации; интерпретация информации; прояснение целей; построение возможных обратных действий на основе прогнозирования их следствий; принятие решения о действии и реализация действия. Каждый этап может приводить к нарушению переработки информации вследствие личностных особенностей участников взаимодействия, уровня развития их социальных компетенций, несовпадения в понимании содержания и форм общения [9].

Исследование возможностей использования модели КПИ Н. Крика и Д. Доджа продемонстрировало, что при продуктивной обработке социальной информации большое значение имеют просоциальные компоненты когнитивной схемы: просоциальные цели, ценности и поведенческие реакции, которые позволяют построить позитивные отношения

с агрессивными партнерами и, как следствие, снизить уровень онлайн-агрессии в общении [11]. Изучалось влияние способов КПИ на проявление агрессивного поведения. Было установлено, что к подростковому возрасту связь между агрессивным поведением и способами КПИ становится все более явной [12]. Сегодня способы КПИ являются общей целью профилактики с целью снижения насилия среди подростков и молодежи.

Взаимосвязь двух процессов развития — развития способности подростков к конструированию социального знания на основе КПИ и процесса развития морального мышления — тем не менее в полной мере изучена не была. Принципиально новой задачей является исследование указанной проблемы в условиях информационной социализации, характерной для современного детства и подростничества, в рамках которой открытое информационное пространство определяет характер представлений подростка о социальном мире и особенности морального сознания.

Приступая к исследованию, мы предположили наличие взаимосвязи типа КПИ и представлений подростков о моральной регуляции отношений в обществе, включая уровень развития морального сознания и представления о моральной ответственности. В эпоху перехода к префигуративной культуре (М. Мид) в условиях открытого и противоречивого информационного пространства и возрастания социальной неопределенности КПИ приобретает ключевое значение в формировании восприятия мира в дискурсе морали справедливости / несправедливости и заботы / отвержения (Л. Кольберг, К. Гиллиган) [5].

Организованное и проведенное нами исследование было направлено на изучение

взаимосвязи КПИ из интернет-сети и формирования представлений подростков о моральной регуляции отношений в современном информационном обществе.

Задачи исследования включали: 1) выделение эмпирических типов КПИ подростками — пользователями интернета; 2) изучение связи типов КПИ и выраженности признаков интернет-зависимости; 3) исследование взаимосвязи типа КПИ и представлений подростков о моральной регуляции отношений в обществе, включая уровень развития морального сознания, представления об ответственности и особенности моральной чувствительности.

Методики и выборка

В исследовании были использованы 4 методики:

1. Авторская методика когнитивных способов оценивания социальной информации из сети интернет [11].

2. Методика диагностики интернет-зависимого поведения Чен.

3. Методика «Справедливость — забота» предназначена для выявления уровня развития морального сознания в двух подходах: Л. Кольберга и К. Гиллиган [6].

4. Авторская методика выявления уровня моральной чувствительности.

В исследовании приняли участие 208 подростков в возрасте от 13 до 18 лет. Из них 47% юношей и 53% девушек.

Полученные результаты

При помощи кластерного анализа по результатам методики, направленной на выявление способов КПИ в сети интернет, подгруппы были разделены на 3 кластера — табл. 1.

Таблица 1

Центры кластеров — распределения респондентов по особенностям КПИ

	1-й тип	2-й тип	3-й тип
Восприятие информации	18	22	24
Интерпретация информации	20	20	23
Проявление и принятие целей (выбор способов реагирования)	19	22	24
Оценка реакции	23	20	24
Действия	24	19	25
Количество респондентов	52	49	107

Установлены значимые различия в оценках всех компонентов КПИ в разных кластерах ($p < 0,01$), что позволяет рассматривать выделенные группы как группы, характеризующиеся различными типами КПИ (критерий Краскела—Уоллиса).

1-й тип (25% респондентов) — его представители характеризуются узким, одно-сторонним, фрагментарным восприятием информации. В процессе ее интерпретации зачастую акцентируют внимание на отдельных незначимых аспектах информации, демонстрируют низкий уровень осознанности и ригидность целей, но при этом, однако, обнаруживают умения адекватно оценивать последствия своих действий и осуществлять выбор социально адекватных целей и реализовывать их. КПИ характеризуется ориентацией на действия без анализа, интерпретации ситуации и прояснения целей («Поведенцы»).

2-й тип (23% респондентов) — его представители обнаруживают достаточно целостное восприятие ситуации в информационном потоке, но в процессе интерпретации нередко соскальзывают на отдельные, не столь важные аспекты информации. При осознанности целей и готовности к их изменению, широком репертуаре поведенческих реакций не всегда могут оценить последствия своих действий, фиксируясь преимущественно на краткосрочных следствиях, что приводит к тому, что выбор конкретных действий и их реализация оказываются ошибочными и неэффективными. Характерна ориентация на анализ ситуа-

ции без адекватного выбора действий и учета их последствий («Аналитики»).

3-й тип (51% респондентов) — его представители отличаются полнотой и целостностью восприятия информации, в интерпретации обнаруживается критическое отношение к информационному полю, осуществляют сравнение с другой информацией, выделяют важную / релевантную информацию. Характерны осознанность целей, готовность к их изменению и широкий диапазон поведенческих реакций, направленных на поиск разрешения трудностей. Прогнозирование краткосрочных, долгосрочных, среднесрочных перспектив действий позволяет дифференцировать и выбирать адекватные социальные формы поведения и эффективно осуществлять их. 3-й тип был обозначен как эффективный тип КПИ.

Эффективность КПИ из интернета связана с выраженностью интернет-зависимости подростков: по всем симптомам интернет-зависимости самые низкие оценки имеют подростки с 3-м типом — высокой эффективностью КПИ (табл. 2). Оценки с 1-м и 2-м типами КПИ различаются не так сильно, однако наибольшая выраженность всех симптомов интернет-зависимости характерна для 1-го типа КПИ.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи типа КПИ и представлений подростков о моральной регуляции отношений в обществе мы провели сравнительный анализ уровня развития морального сознания, представлений о моральной ответственности и моральной ориентации у респондентов с разными типами КПИ. Уровень развития морального сознания

Таблица 2

Средние оценки интернет-зависимости подростков с разными типами КПИ

	1-й тип	2-й тип	3-й тип	Различия
				p
Компульсивные симптомы	10,25	9,29	7,81	0,000
Симптомы отмены	10,48	10,18	8,75	0,001
Симптомы толерантности	7,87	7,00	6,45	0,001
Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	11,69	11,08	9,59	0,004
Проблемы с управлением временем	9,29	8,63	7,51	0,000
Ключевые симптомы интернет-зависимости	28,60	26,47	23,02	0,000
Проблемы, связанные с интернет-зависимостью	20,98	19,71	17,10	0,000
Общий балл интернет-зависимости	49,58	46,18	40,12	0,000

и характер моральной ориентации на принцип справедливости и заботы оценивался нами по результатам методики «Справедливость — забота». Полученные результаты представлены в табл. 3.

Для подростков 3-го типа КПИ выявлены самые высокие оценки по шкале «Социальный контракт» и самые низкие по «Власть авторитетов, боязнь наказаний» и «Инструментальный обмен». Самые низкие оценки по шкале «Социальный контракт» и высокие для «Власть авторитетов, боязнь наказаний» и «Инструментальный обмен» были констатированы для группы КПИ 2-го типа. Самые высокие оценки для шкал преконвенционального уровня — «Власть авторитетов, боязнь наказаний» и «Инструментальный обмен» — для группы КПИ 1-го типа. Таким образом, можно констатировать более высокий уровень развития постконвенционального морального сознания у подростков с КПИ 3-го типа и более выраженную ориентацию на преконвенциональный уровень — у подростков с неэффективными способами КПИ (1-й и 2-й типы).

Для моральных суждений принципа заботы подростки 3-го типа КПИ продемонстрировали самые высокие оценки по шкалам «Рефлексивная эмпатическая ориентация» и «Учет интериоризированных ценностей», обнаруживая выраженную ориентацию на принцип

заботы в моральных ситуациях. Напротив, подростки, характеризующиеся 2-м типом КПИ более, чем остальные группы, ориентированы на «Ориентацию на себя» и менее на «Рефлексивную эмпатическую ориентацию» и «Учет интериоризированных ценностей». Оценки подростков с КПИ 1-го типа в значительной степени приближаются к оценкам группы с КПИ 3-го типа, обнаруживая достаточно высокий уровень развития морального сознания.

В области моральной ответственности обнаружены значимые различия по шкале «признание ответственности». Подростки со 2-м типом КПИ в наименьшей степени склонны признавать ответственность за действия, нарушающие моральную норму, что, по нашему мнению, связано с трудностями КПИ в блоке оценки последствий действий и с сужением ориентировки на агрессивных, изолирующих и фобических реакциях социального окружения.

Третьим показателем особенностей морального развития подростков стала моральная чувствительность. Проверка наличия различий в оценках моральной чувствительности подростков с разными типами КПИ обнаружила ряд различий, представленных в табл. 4.

Значимые различия наблюдаются по двум шкалам методики на оценку моральной чувствительности — «Межличностное

Таблица 3
Средние оценки шкал методики «Справедливость — забота» у подростков с разными типами КПИ

	1-й тип	2-й тип	3-й тип	Различия
				p
Справедливость 1	2,49	2,29	2,15	0,018
Справедливость 2	2,60	2,61	2,28	0,006
Справедливость 3	2,95	2,74	2,72	0,228
Справедливость 4	2,92	2,57	2,71	0,154
Справедливость 5	3,60	3,46	3,87	0,015
Справедливость 6	3,37	3,49	3,49	0,554
Забота 1	2,73	3,19	2,73	0,004
Забота 2	3,40	3,12	3,40	0,108
Забота 3	3,40	3,25	3,59	0,040
Забота 4	3,26	2,91	3,31	0,041
Забота 5	3,15	2,96	3,16	0,170

Таблица 4

Средние оценки параметров моральной чувствительности у подростков с разными типами КПИ

	1-й тип	2-й тип	3-й тип	Различия
				P
Межличностное взаимодействие	4,66	4,58	4,96	0,006
Знание, как помочь	3,91	3,87	3,62	0,034
Моральный конфликт	4,33	4,21	4,34	0,595
Моральное значение	4,42	4,32	4,42	0,680

взаимодействие» и «Знание, как помочь». Самую высокую сенситивность к моральному содержанию общения и межличностного взаимодействия и ориентацию на моральные нормы как регуляторы отношений и взаимодействия обнаружили подростки с высокой эффективностью КПИ. Вместе с тем наибольшие оценки по шкале «Знание, как помочь» были получены для группы подростков с высокой ориентацией на выбор и реализацию социально адекватных форм поведения.

Обсуждение результатов

Результаты эмпирического исследования особенностей когнитивной переработки подростками социальной информации в интернете позволили нам выделить три группы подростков с различными типами КПИ. Для 1-го типа КПИ (25%) характерно фокусирование подростков на поведении, его долгосрочных и краткосрочных последствиях. При достаточном умении дифференцировать и выбирать наиболее адекватные способы действий подростки этой группы отличаются фрагментарностью и разорванностью восприятия информации, низкой продуктивностью интерпретации и прояснения целей. Низкий уровень осознанности целей, «застывание», ригидность целей отличают этот тип КПИ. В значительной мере это обусловлено чрезмерной вовлеченностью подростков в сеть интернет и яркой выраженностью всех симптомов интернет-зависимости, обуславливающей низкий уровень реализации «аналитического компонента» КПИ и фрагментарности восприятия вследствие «полевого» поведения в интернет-се-

ти. 2-й тип КПИ (23%) в определенном смысле противоположен 1-му — благополучие «аналитического компонента» сочетается с нарушениями «поведенческого». Сохранение относительной целостности восприятия и возможность адекватного декодирования и интерпретации информации позволяют подросткам этой группы осознавать цели, но фокусирование внимания на краткосрочных последствиях действий, сужение ориентировки на агрессивных, изолирующих и фобических реакциях, восприятие социального мира как враждебного лишают их возможности дифференцировать способы поведения и выбирать его социально приемлемые формы. 3-й тип КПИ (51%) отличается не только целостностью восприятия и адекватностью декодирования информации, но и критическим и самостоятельным отношением к информации, осознанностью целей и гибкостью поиска решений, ориентацией на социально приемлемые формы поведения и адекватной оценкой их последствий. Заметим, что именно для 3-го типа с его высокой эффективностью КПИ выраженность симптомов интернет-зависимости подростков оказывается минимальной.

Полученные в нашем исследовании данные подтверждают выдвинутую гипотезу о взаимосвязи типа КПИ и представлений подростков о моральной регуляции отношений в обществе, включая уровень развития морального сознания и представления подростков о моральной ответственности. Для группы 2-го типа КПИ типичны моральные суждения постконвенционального уровня, высокая чувствительность к моральному содержанию общения и коммуникаций и вы-

раженная готовность к признанию моральной ответственности в ситуации моральной трансгрессии. Для группы 1-го типа характерна гетерогенность моральных суждений в зависимости от учета принципа заботы или принципа справедливости. Более высокий уровень моральных суждений при ориентации на принцип заботы сочетается с предпочтением суждений преконвенционального уровня по сравнению с подростками, отнесенными нами к 3-му и даже 2-му типу. В случае нарушения моральной нормы героем дилеммы подростки этой группы более склонны к признанию его ответственности, чем подростки с КПИ 2-го типа, и чаще, чем другие, настаивают на необходимости наказания и негативно оценивают поведение героя. Уровень развития морального сознания подростков с КПИ 2-го типа более однороден и вне зависимости от учета принципа справедливости или принципа заботы тяготеет к преконвенциональному уровню. Подростки этой группы менее остальных готовы признать ответственность героя дилеммы при нарушении моральной нормы даже при отрицательной оценке его поведения. Таким образом, мы получили подтверждение взаимосвязи способов КПИ в интернет-сети подростками и особенностей морального сознания, включая уровень моральных суждений, готовность признать моральную ответственность при нарушении моральной нормы, моральную чувствительность в сфере межличностного взаимодействия и знания, как осуществлять «помогающее» поведение.

1. Эмпирически выделены три типа КПИ подростками в сети интернет, различающиеся по эффективности реализации восприятия и декодирования информации, ее интерпретации, прояснению целей, оценке краткосрочных, долгосрочных, среднесрочных перспектив действий и поведенческих реакций и способности дифференцировать и выбирать адекватные социальные формы поведения.

2. Подтверждена связь продуктивности КПИ и интернет-зависимости: чем более выражена интернет-зависимость, тем в меньшей степени подростки обнаруживают целостное восприятие информации, готовность к критическому анализу и обобщению информации, осуществлению выбора социально адекватных форм поведения.

3. Выявлена взаимосвязь типов КПИ в сети интернет и особенностей морального сознания и представлений подростков о моральной регуляции, ответственности и моральной чувствительности. Высокая эффективность КПИ сочетается с предпочтением моральных суждений постконвенционального уровня, готовностью признать моральную ответственность в ситуации нарушения моральной нормы и чувствительностью к моральному содержанию межличностного взаимодействия. Низкая эффективность КПИ (по 1-му и 2-му типам) связана с высокой значимостью моральных суждений преконвенционального уровня, гетерогенностью морального сознания, низкой готовностью к признанию моральной ответственности при нарушении моральной нормы.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 18-013-01080.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2002. 303 с.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Проблемы социализации: история и современность. М.: МПСУ, 2013. 216 с.
3. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования, 2012, 5(26), 7. <http://psystudy.ru/num/2012v5n26/766->

martsinkovskaya26.html (дата обращения: 09.09.2018).

4. Молчанов С.В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 73—80.
5. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник

- Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 59—72.
6. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста. М.: Юрайт, 2016. 351 с.
7. Карабанова О.А. Телевидение и СМИ как фактор социализации в детском и подростковом возрасте // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. М.: Аспект Пресс. 2008. Т. 2. С. 50—61.
8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность подростков в интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. 2014. № 3(15). С. 39—51. doi: 10.11621/npj.2014.0305
9. Crick N.R., Dodge K.A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment // Psychological Bulletin. 1994. № 115. P. 74—101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
10. Dalla Nora C.R., Zoboli E., Vieira M.M. Moral sensitivity in Primary Health Care nurses. Rev Bras Enferm [Internet]. 2017. № 70(2). P. 308—316. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0453>
11. Kupersmidt J.B., Stelter R., Dodge K.A. Development and Validation of the Social Information Processing Application: A Web-Based Measure of Social Information Processing Patterns in Elementary School-Age Boys // Psychological assessment. 2011. № 23(4). P. 834—847. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0023621>
12. Lansford J.E., Malone P.S., Dodge K.A., Crozier J.C., Pettit G.S., Bates J.E. A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors // Journal Abnormal Child Psychology. 2006. № 34(5). P. 715—724. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9057-4>

Cognitive Processing of Social Information in Internet and Features of Moral Consciousness in Adolescents

Molchanov S.V.*,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
s-molch2001@mail.ru*

Almazova O.V.**,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
almaz.arg@gmail.com*

Poskrebisheva N.N.***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
pskr@inbox.ru*

Kirsanov K.A.****,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
kirkirsanov@gmail.com*

The paper focuses on the relationship between information socialisation and moral development in adolescents. It highlights the role of cognitive processing of social information (CPI) in the development of moral consciousness in children. The aim of the study was to explore the correlation between cognitive methods of KPI on the Internet and the development of adolescents' ideas about moral regulation of relationships in the modern information society. The sample consisted of 208 subjects aged from 13 to 18 years. Three types of CPI were identified differing in the integrity of the individual's perception and interpretation of information, awareness of goals, assessment of prospects for actions and behavior, ability to differentiate and choose adequate social forms of behavior and to implement them. The correlation between the effectiveness of CPI and Internet addiction was confirmed. The relationship between the types of CPI and moral regulation, responsibility and moral sensitivity was revealed.

Keywords: cognitive processing of information, adolescence, moral judgments, moral responsibility, moral sensitivity, Internet addiction.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant № 18-013-01080.

For citation:

Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebisheva N.N., Kirsanov K.A. Cognitive Processing of Social Information in Internet and Features of Moral Consciousness in Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 77—86. doi: 10.17759/pse.2018230508 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Molchanov Sergey Vladimirovich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: s-molch2001@mail.ru

** *Almazova Olga Viktorovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: almaz.arg@gmail.com

*** *Poskrebisheva Natalia Nikolayevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: pskr@inbox.ru

**** *Kirsanov Kirill Aleksandrovich*, PhD Student Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: kirkirsanov@gmail.com

References

1. Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2002. 303 p.
2. Belinskaya E.P., Tikhomandritskaya O.A. *Problemy sotsializatsii: istoriya i sovremennost'* [Socialization problems: history and modern situation]. Moscow: Publ. MPSU, 2013. 216 p.
3. Martsinkovskaya T.D. *Informatsionnaya sotsializatsiya v izmenyayushchemsya informatsionnom prostranstve* [Information socialization in changing informational space]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological investigations], 2012, no. 5(26), p. 7. Available at: <http://psystudy.ru/num/2012v5n26/766-martsinkovskaya26.html> (Accessed 09.09.2018). (In Russ., abstr. in English).
4. Molchanov S.V. *Moral'no-tsennostnye orientatsii kak funktsiya sotsial'noi situatsii razvitiya v podrostkovom i yunosheskom vozraste* [Moral-value orientations as function of social situation of development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007. Vol. 1, pp. 73—80. (In Russ., abstr. in English).
5. Molchanov S.V. *Moral' spravedlivosti i moral' zaboty: zarubezhnye i otechestvennye podkhody k moral'nomu razvitiyu* [Moral justice principle and care principle — domestic and foreign approaches to moral development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Moscow University Psychology Bulletin], 2011. Seriya 14. *Psikhologiya*. Vol. 2, pp. 59—72. (In Russ., abstr. in English).
6. Molchanov S.V. *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta* [Psychology of adolescence and youth]. Moscow: Publ. Yurait, 2016. 351p.
7. Karabanova O.A. *Televidenie I SMI kak faktor sotsializatsii v detskom i podrostkovom vozraste* [Television and mass-media as factor of socialization in childhood and adolescence]. *Informatsionnaya i psikhologicheskaya bezopasnost' v SMI* [Informational and psychological security in mass-media]. Moscow: Aspekt Press, 2008. Vol. 2, pp. 50—61.
8. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. *Bezopasnost' podrostkov v Internetе: riski, sovladanie i roditel'skaya mediatsiya* [Adolescents security in internet: risks, coping and parents mediation]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 3 (15), pp. 39—51. (In Russ., abstr. in English). doi: 10.11621/npj.2014.0305
9. Crick N.R. & Dodge K.A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 1994, no. 115, pp. 74—101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
10. Dalla Nora C.R., Zoboli E., Vieira M.M. Moral sensitivity in Primary Health Care nurses. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2017, no. 70(2), pp. 308—316. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0453>
11. Kupersmidt J.B., Stelter R., Dodge K.A. Development and Validation of the Social Information Processing Application: A Web-Based Measure of Social Information Processing Patterns in Elementary School-Age Boys. *Psychological assessment*, 2011, no. 23(4), pp. 834-847. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0023621>
12. Lansford J.E., Malone P.S., Dodge K.A., Crozier J.C., Pettit G.S., Bates J.E. A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors. *Journal Abnormal Child Psychology*, 2006, no. 34(5), pp. 715—724. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9057-4>

Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие

Бысик Н.В.*,

ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
nbysik@hse.ru

Косарецкий С.Г.**,

ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
skosaretski@hse.ru

Пинская М.А.***,

ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
m-pinskaya@yandex.ru

Рассматриваются результаты исследования учителей российских школ, которые работают в сложных социальных условиях (в отдаленной сельской местности, депривированных городских районах) с учащимися с риском

Для цитаты:

Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Пинская М.А. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 87—101. doi: 10.17759/pse.2018230509

* *Бысик Надежда Викторовна*, аналитик, Центр социально-экономического развития школы Института образования, НИУ «Высшая школа экономики». E-mail: nbysik@hse.ru

** *Косарецкий Сергей Геннадьевич*, кандидат психологических наук, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования, НИУ «Высшая школа экономики». E-mail: skosaretski@hse.ru

*** *Пинская Марина Александровна*, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования, НИУ «Высшая школа экономики». E-mail: m-pinskaya@yandex.ru

образовательной неуспешности. Подчеркивается, что исследование решило задачу изучения существующих практик профессионального развития указанной группы педагогов, а его выводы легли в основу разработки новой модели их профессионального развития, характерными признаками которой можно считать непрерывность, индивидуализацию, связь с общими задачами школы по повышению качества образования и специальную подготовку для работы с разными группами учащихся. Обращается внимание на то, что используемая модель представляет профессиональное развитие педагогов как циклический процесс, результатом которого должен стать отказ от рутинных и переход к новым современным практикам работы с учащимися с рисками образовательной неуспешности. Делается вывод о том, что результаты исследования будут интересны специалистам органов управления образованием, специалистам учреждений повышения квалификации и могут быть использованы при внедрении национальной системы учительского роста.

Ключевые слова: профессиональное развитие, школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях, учащиеся с риском образовательной неуспешности, эффективная школа, профессиональные сообщества обучения.

Исследования показывают, что разрывы в успеваемости учащихся, связанные с их социально-экономическим статусом, более значительны в странах, где в социально неблагополучных школах меньше квалифицированных и опытных учителей [26]. Сходные различия наблюдаются и в России: в классах и школах с наиболее сложным и социально неблагополучным контингентом работает больше учителей, не имеющих высшего образования, не получивших высшую квалификационную категорию, почти каждый пятый учитель вообще не имеет квалификационной категории [3].

В 2012 г. в указ президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» впервые была включена задача обеспечения поддержки педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей, в том числе через программы повышения квалификации [12]. Важное место повышению профессионализма педагогов было отведено в региональных проектах поддержки школ с низкими результатами обучения и функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, реализованных в 2017—2018 гг. в рамках Мероприятия 2.2 Федеральной целевой программы развития образования в РФ на 2016—2020 гг. (ныне — Государственная программа «Разви-

тие образования») [4]. В указе президента от 7 мая 2018 г. поставлена задача «внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций». Анализ исследований показывает критическую важность включения педагогов, работающих с детьми с рисками образовательной неуспешности, в данную систему, необходимость разработки специфической модели их профессионального развития, которая должна быть учтена в том числе в новой модели аттестации (ЕФОМ) [16].

Однако сам по себе факт участия педагога в программах повышения квалификации и профессионального развития, к сожалению, не является гарантией профессионального роста учителей. Значение имеют формы и содержание этих программ. Международные исследования отмечают, что учителя, работающие в школах в неблагоприятных условиях, реже вовлечены в современные практики профессионального развития: наставничества, коучинга, наблюдения со стороны коллег. А в странах, где в такие практики больше вовлечены учителя из благополучных школ, различия в успеваемости учащихся, связанные с их социально-экономическим статусом, более выражены [26]. В исследовании TALIS-2013 у российских учителей обнаружился недоста-

ток современных активных форм, программ, ориентированных на работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), на преподавание в поликультурной или многоязычной среде, т. е. тех, которые необходимы учителям, работающим с наиболее сложным контингентом школ в сложных социальных условиях [24]. Учителя, обучающие наиболее сложный контингент, реже, чем учителя в благополучных школах, отмечают участие в наиболее эффективных формах, ниже оценивают эффективность прохождения курсов повышения квалификации, менее позитивно оценивают качество обратной связи, которую получают от своих коллег и руководства. Результаты исследований подтверждают, что наиболее позитивно российские педагоги оценивают свою готовность к работе с «одаренными детьми», а вот к работе с детьми, для которых русский язык не является родным, с девиантным поведением, особыми проблемами в поведении — существенно ниже [21].

Действующий профессиональный стандарт педагога предполагает использование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ОВЗ [17]. Однако проведенный анализ литературы [14; 20; 22] показал, что при наличии локальных интересных программ и технологий развития отдельных компетенций педагогов, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности, модельного представления о содержании и этапах профессионального развития данной категории не выработано. Потребности современной образовательной практики и состояние исследований в рассматриваемой области свидетельствуют о необходимости разработки модели профессионального развития, отвечающей запросам учителей, обучающихся наиболее сложный контингент учащихся в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Именно это стало целью нашего исследования, а перед организаторами и участниками были поставлены следующие задачи:

1. Изучить существующие российские практики профессионального развития педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях, выявить запросы и дефициты.

2. Обосновать и описать новую модель профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности. Ниже представлены наиболее важные результаты проведенного исследования.

Организация работы и результаты исследования

Исследование практик профессионального развития педагогов общеобразовательных школ было проведено осенью 2017 г. Оно включало анкетирование 300 учителей в 15 субъектах РФ, а также 30 полуструктурированных интервью с директорами школ и 16 фокус-групп с педагогами в трех регионах России.

Результаты исследования показали, что в целом большинство респондентов (58%) знают о технологиях работы с учащимися с риском образовательной неуспешности, но назвать конкретные (кроме тех, которые были перечислены в закрытом вопросе анкеты) затрудняются. В основном педагоги называли универсальные педагогические технологии, которые могут быть применены в том числе и для работы с неуспешными детьми. На рис. 1 отмечены наиболее часто называемые технологии.

Среди собственных профессиональных дефицитов педагоги чаще всего называют отсутствие знаний и навыков работы с неблагополучными детьми (40%), учащимися с ОВЗ (39,7%), в поликультурном классе (35,3%).

Преобладающей формой профессионального развития, по оценкам респондентов, остаются традиционные курсы ПК в учреждениях ДПО своего региона (66,3%), а также семинары и совещания (94%). Лишь небольшая доля респондентов имеет возможность

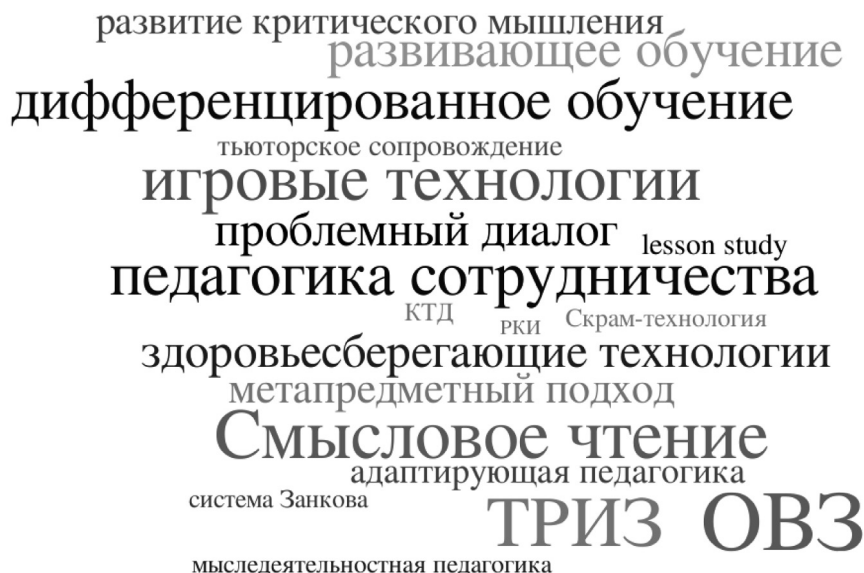


Рис. 1. Облако тегов — педагогические технологии, наиболее часто называемые участниками анкетирования

выезжать в другие регионы или страны (7%). Не более 15% отмечают, что содержанием программ ПК были методики работы в поликультурном классе. Под руководством персонального наставника работает незначительная часть участников опроса (менее 10%).

Известно, что значительным потенциалом для профессионального развития обладают профессиональные сообщества [31]. Исследование показало, что далеко не все учителя систематически в них вовлечены. Лишь 41% участвуют в работе профессиональных сообществ в сети интернет, 50% — в муниципальных сообществах и ассоциациях, 11% — в региональных и 2% являются членами общероссийских сообществ.

Основным барьером для профессионального развития, по мнению респондентов (20%), является загруженность и напряженный график работы.

Обучение учащихся из неблагополучных семей и детей с неродным русским языком является основанием для стимулирующих выплат не более чем у трети педагогов, за дополнительные занятия с неуспевающими и

детьми с ОВЗ доплачивают только половине респондентов, в то время как за работу с одаренными учащимися — 60%.

Углубленное представление о профессиональном развитии педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях, позволили получить фокус-группы. В первую очередь было зафиксировано отсутствие у педагогов запроса на обучение и профессиональное развитие в работе с неуспешными детьми. Часть респондентов уверенно говорили, что со всеми детьми необходимо работать одинаково, другая — отмечала, что в работе с неуспешными применяют технологию дифференцированного обучения и «щадящие» методы оценивания: «На уроках даем дифференцированные задания, индивидуальные». «Самая лучшая технология — беседа с учеником, по-доброму, по-хорошему. Прочитал? Давай посмотрим, поговорим. Вот это самая лучшая технология» (ответы учителей на фокус-группе).

Педагоги полагают, что технологии работы с неуспешными учащимися им известны еще со времен обучения в педагогических вузах и ничего нового не нужно. «Новое — это

хорошо забытое старое», «Дело не в том, что знаем мы, как они называются, не знаем мы, как они называются... Главное — чувствовать потребности ребенка в данном случае» (ФГ).

Аналогичного мнения придерживаются и директора школ: *«По идее, все курсы этого каким-то образом касаются, тем более сейчас, когда идет активное внедрение и реализация ФГОС...» (интервью директора).*

Основными формами работы с неуспешными детьми считаются дополнительные индивидуальные занятия без оплаты: *«Остаемся с детьми, занимаемся. После уроков оставляешь и тему с ними закрепляешь», «Если ребенок не успевает, так как наша школа работает в одну смену, то у нас есть возможность дополнительно позаниматься с ним после уроков» (ФГ).*

О курсах повышения квалификации в учреждениях ДПО педагоги часто имеют негативное мнение и все чаще учатся самостоятельно: *«Я ишу бесплатные дистанционные курсы в сети и за последние два года прошла около 8 курсов повышения квалификации дистанционно» (ФГ).* Но с онлайн-курсами связаны и многочисленные опасения: *«Я боюсь потратить свои деньги и за это получить просто бумажку, которую я вложу в портфолио, но никаких знаний у меня не прибавится» (ФГ).*

Педагоги четко формулируют запрос на внешнюю методическую помощь: *«Ну, может быть, [помогут] тьюторы, которые выше каких-то учебных заведений», «Ведь есть в городах методисты, они могли бы приехать» (ФГ).*

Самым популярным и полезным респонденты считают обмен опытом с коллегами в ходе очных встреч: *«Мне нравится, например, взаимное посещение уроков. Мне кажется, это дает более положительный эффект», «Нам понравилось, когда к нам приезжали [методическая служба] сюда, в школу, не надо было полтора часа или два тратить на дорогу. И очень интересно, когда весь коллектив вместе работает» (ФГ).* Аналогичный запрос формулируют и директора: *«Хочется не сидеть дома, а на неделю собраться вместе на форуме, когда у участников появляется возможность свободно высказаться, остановиться и поразмышлять» (И).*

Учителя признают, что главная трудность — применение нового опыта и полученных знаний в ежедневной работе: *«Трудно отойти от стереотипов старой работы» (ФГ).*

В целом результаты исследования позволили сделать несколько важных выводов, касающихся существующих практик профессионального развития педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях. Во-первых, основной дефицит педагогов, работающих с детьми с рисками образовательной неуспешности, — слабое знание и применение специфических технологий работы с данной категорией обучающихся. Существующая система повышения квалификации и профессионального развития (включая деятельность муниципальных методистов) в большинстве случаев не предлагает релевантных по форме и содержанию программ ПК.

Во-вторых, практики профессионального развития педагогов реализуются автономно от общешкольных задач улучшения качества образования, оторваны от среды, в которой одновременно существуют и проблемы, и возможности найти их решение, игнорируют потенциал профессионального взаимодействия между коллегами.

Для решения отмеченных проблем с учетом изучения эффективных российских и зарубежных практик была разработана модель профессионального развития педагогов школ, работающих с детьми с риском образовательной неуспешности.

Описание модели

В рамках разработанной модели профессиональное развитие педагогов, работающих с детьми с рисками школьной неуспешности, рассматривается как приобретение знаний, умений и навыков, развитие компетенций в процессе непрерывной профессиональной деятельности. Основными задачами профессионального развития можно считать:

— освоение специфических подходов, технологий, методов и приемов обучения учащихся с рисками образовательной неуспешности (неуспевающих, с девиантным поведением, неродным русским языком, ОВЗ и т. д.);

— ориентация профессионального развития на улучшение образовательных результатов учащихся школы;

— применение освоенных технологий, методов и приемов в ежедневном взаимодействии с коллегами при проведении совместных исследований в классе.

Что касается первой задачи, то предлагаемая модель опирается на арсенал эффективных педагогических технологий обучения и воспитания учащихся с риском образовательной неуспешности, накопленный в мировой практике. Речь идет как об общих подходах, так и о конкретных методических приемах. Например, зарубежная программа «Ожидания учителей и учебные достижения учащихся» (Teacher Expectations & Student Achievement — TESA) [29] и программа вовлечения в обучение учащихся с девиантным поведением «Создание путей к успеху» (Creating Pathways to Success) (IPP) [25]. Разнообразные подходы и технологии работы с неуспешными детьми реализуются и в России. Например, тьюторство [8], краткосрочное наставничество [13], программы подготовки учителей ведущих школьных предметов к работе в мультикультурном классе [15] и т. д.

В отношении второй задачи разработанная модель основывается на традиции исследований эффективности школы (school effectiveness studies) [30], обеспечивающей каждому учащемуся возможность хорошо учиться. В условиях сложного внешнего окружения школы это, как правило, достигается за счет высоких академических ожиданий, создания насыщенной образовательной среды, сотрудничества учителей в улучшении качества преподавания, при поддержке директора — педагогического лидера [28].

Специфика предлагаемой модели проявляется в том, что профессиональное развитие педагогов планируется и осуществляется в рамках общешкольной программы улучшения образовательных результатов учащихся. Выявленные в ходе мониторинга дефициты знаний, умений и навыков учащихся принимаются школой как одна из целей стратегии развития школы, декомпозируются в цели профессиональных сообществ обучения педагогов (ПСО) и задачи профессионального развития каждо-

го учителя. ПСО представляют собой команды учителей, объединенных общей задачей повышения качества преподавания, которые совместно планируют, проводят и анализируют уроки [5]. Соответственно, взаимодействие с коллегами в рамках ПСО через наблюдение за работой коллег и обратная связь становятся ведущим условием профессионального развития каждого педагога [23].

Взаимодействие носит как вертикальный (наставничество, стажировки), так и горизонтальный (взаимообучение по кураторской методике и методике Lesson Study) характер [1; 5; 9]. В предлагаемой модели фигура наставника существенна и может выступать в разных ролях. Так, задача наставника-тьютора — обсуждение с учителем индивидуальной траектории развития и сопровождение в движении по ней. Наставник-коуч помогает учителю сформулировать цели и смыслы профессионального развития, стимулирует осознание, расширение видения, мотивацию к действию. Наставник-куратор, выступая посредником в паре учителей, организует их взаимное обсуждение и анализ уроков [9].

Предлагаемая модель построена на принципах индивидуализации и непрерывности профессионального развития. *Индивидуализация* предполагает выявление актуальных профессиональных дефицитов и потребностей педагога с учетом специфики образовательной организации и ее образовательной программы [7] и дополнительных обязанностей, которые выполняет учитель [18]. Для профессионального развития важно наличие индивидуального плана, который педагог составляет самостоятельно или с помощью наставника (тьютора, ментора), ориентируясь на разнообразие доступных ему возможностей. *Непрерывность процесса* профессионального развития педагога осуществляется через систему дополнительного профессионального образования (курсовую и межкурсовую подготовку), систему методической работы, постоянное профессиональное взаимодействие (в профессиональных обучающихся сообществах учителей) и самообразование. Реалистичность предлагаемой модели в этом аспекте подтверждается предыдущими

исследованиями, согласно которым большинство педагогов одобряют идеи наставничества, а часть из них готовы взять на себя обязанности координации команды учителей в рамках должности «ведущий учитель» [11].

В представляемой модели специфическим образом выстраивается позиция директора школы. Его главная задача — обеспечение условий для непрерывного профессионального роста каждого педагога. В зарубежной литературе такая позиция получила название учебного (методического) лидерства (instructional leadership) [27] и признана вторым по значимости фактором (после учительского), обеспечивающим академические успехи учащихся [2].

Важно, что в методическом сопровождении учителя в рамках представленной модели участвуют разные институты и разные специалисты. Информация о них собирается в единую карту возможностей или ресурсов повышения квалификации, доступную учителям и руководителям образовательных организаций соответствующей территории¹.

Предлагаемая модель является динамической. Профессиональное развитие педагога рассматривается как непрерывный процесс

профессионального роста на всем протяжении педагогической карьеры.

В структуре модели профессионального развития педагогов можно выделить несколько основных элементов: команды совместного профессионального развития учителей или профессиональные сообщества обучения (ПСО); площадки общей практики и совместного педагогического исследования; площадки представления полученного опыта; управленческая команда, разрабатывающая стратегию развития образовательной организации и формирующая запрос на профессиональное развитие учителей; источники ресурсов профессионального развития (рис. 2).

ПСО объединяют учителей, решающих близкие задачи профессионального развития, соответствующие запросу школы и стратегии ее развития.

Площадки общей практики и совместного педагогического исследования — это классы либо группы учащихся (адресаты осваиваемых учителями новых форм организации учебной деятельности и способов преподавания), школьные подразделения и системы (школьная система оценивания или служба мониторинга), различные сферы деятель-



Рис. 2. Структура модели профессионального развития педагогов школ с низкими результатами, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности

¹ Шаблон матрицы возможностей профессионального развития учителя можно посмотреть по адресу: <https://drive.google.com/file/d/1xWTdPnk6X5Uzbd0LethMS7EOiX9ER0G4/view?usp=sharing>

ности школы, например внеурочная деятельность или работа с родителями.

Площадки представления полученного опыта — методические встречи, семинары, конференции, мастер-классы, открытые уроки, на которых ПСО представляют результаты проведенных совместных педагогических исследований, обмениваясь таким образом успешными практиками.

Управленческая или стратегическая команда — основная инстанция принятия решений, имеющих стратегическое значение и определяющих задачи развития школы, которая включает директора, его заместителей, руководителей методических объединений и предметных кафедр, наставников.

Структура модели обеспечивает ее гибкость и возможность учитывать запрос педагогического коллектива в целом и отдельного учителя, контекст территории, школы, класса. Образовательная инфраструктура территории в большой степени определяет содержание карты возможностей повышения квалификации. В зависимости от степени развития внешней инфраструктуры меняется баланс доступных очных и онлайн-ресурсов, состав специалистов, выполняющих методистов, тьюторов и консультантов учителей в процессе реализации плана их профессионального развития.

Такая гибкость отвечает запросам школ, функционирующих в сложных социальных условиях, поскольку значительная их часть находится на отдаленных территориях с бедной образовательной инфраструктурой, позволяет учитывать этот дефицит и создавать доступ к онлайн-источникам профессионального развития и повышения квалификации на рабочем месте.

От школьного контекста зависит состав команд, осуществляющих совместное профессиональное развитие, график их работы и, главное, стоящие перед ними задачи. В школах со сложным контингентом учащихся из семей с низким социальным, экономическим и культурным статусом учителя работают в ситуации постоянных перегрузок, поскольку помимо собственно преподавания на них ложатся существенно более сложные, чем в более благополучных школах, воспитатель-

ные задачи. Учителям приходится брать на себя заботу об учащихся во внеурочное время, оказывать им психологическую помощь, решать поведенческие проблемы. В ситуации таких перегрузок создание общего потенциала команды учителей — необходимое условие эффективного использования сил и времени.

Что касается контекста класса, то сам характер совместного профессионального исследования, которое проводит ПСО по методике Lesson Study, предполагает учет тех проблем и дефицитов в обучении, с которыми сталкиваются отдельные дети и группы учащихся, уровень их обученности, мотивированность, степень доверия к учителю.

Как было сказано ранее, профессиональное развитие в рамках рассматриваемой модели имеет непрерывный характер, осуществляется на всех этапах профессиональной карьеры педагога. В этом процессе мы выделяем отдельные циклы, обеспечивающие реальный рост качества преподавания (рис. 3). Характер этого циклического процесса определенным образом близок процессу управления качеством или «циклу Деминга» (планирование — реализация — проверка — действие) [19]. Под словом «цикл» привычно понимается совокупность каких-нибудь явлений, процессов, работ, совершающих законченный круг развития в течение какого-нибудь промежутка времени. Законченность, завершенность определенного этапа развития в результате последовательности шагов, заданных моделью, принципиально важны для понимания того, что результатом такого цикла становится новое качество преподавания и изменение привычной педагогической практики.

Стартовой точкой цикла является диагностика профессиональных дефицитов учителя, формирование запроса на информационные и методические ресурсы. Необходимые источники этих ресурсов подбираются с использованием карты возможностей повышения квалификации, на основе которой формируется ресурсная карта для школы, включающая конкретные учреждения и организации — провайдеры образовательных услуг и формы предоставляемых ими услуг (названия конкретных курсов, проектов, стажировок и т. д.).

Результатом работы учителя с ресурсной картой становится заполненная и утвержденная директором или другими представителями администрации карта индивидуальной траектории профессионального развития учителя².

За этим следует повышение квалификации учителя. Спецификой модели является участие в повышении квалификации специализированных учреждений и организаций, обеспечивающих освоение педагогом специальных педагогических компетенций для работы с разными группами учащихся. Учителя помимо предметной подготовки и освоения новых педагогических технологий получают знания и умения в области психологии, дефек-

тологии, логопедии, учатся медиации, работе с девиантным и асоциальным поведением, способам развития учебной мотивации и самостоятельности учащихся. Обучение может быть организовано по модульному принципу, где каждый модуль обеспечивает освоение теоретических знаний и практических умений, направленных на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога [10]. Практическая составляющая обеспечивается за счет стажировок в школах со сложным контингентом учащихся, демонстрирующих высокие образовательные результаты (резильентные школы), под ру-



Рис. 3. Схема цикла профессионального развития, обеспечивающего повышение качества работы учителя в области технологий обучения учащихся с рисками школьной неуспешности

² Примерную карту индивидуальной траектории профессионального развития учителя можно посмотреть по адресу: https://drive.google.com/open?id=1IRAHDKBYP_ogRS_Q_2_ufLI_y3x9J90Y

ководством опытных педагогов (в том числе коррекционных педагогов, психологов и т. д.).

Следующий этап — адаптация приобретенных педагогом знаний и умений на рабочем месте в ходе совместного с коллегами планирования и анализа уроков с применением изученных технологий, методов и приемов. На этом этапе необходим внешний консультант — специалист в области работы с разными категориями учащихся. Успешный опыт, полученный в ходе деятельности каждого ПСО, представляется другим командам, заинтересованным в профессиональном обмене и распространении успешной практики в масштабах всей школы.

Завершается цикл изменением текущей педагогической практики учителя переходом самого педагога в роль наставника для других учителей. В ходе совместного с коллегами планирования и анализа уроков педагог приобретает исследовательские навыки, учится выявлять образовательные дефициты и потребности учащихся и использовать адекватные педагогические технологии для преодоления выявленных дефицитов и удовлетворения потребностей. Он принимает на себя роль исследователя, что может рассматриваться как высший уровень квалификации педагога в структуре профессионального стандарта [6].

Такая последовательность этапов, или шагов, в цикле профессионального развития не только обеспечивает целенаправленное повышение профессиональной квалификации отдельного педагога, но и создает основу для повышения педагогического потенциала всего педагогического коллектива.

Внедрение представленной модели имеет определенные риски. В системе ПК — отсутствие качественных программ, формирующих умения и навыки работы с детьми с рисками образовательной неуспешности, слабое участие в системе ПК специализированных учреждений и организаций, слабая распространенность стажировок как формы ПК, отсутствие у педагогов запроса на обучение по таким программам. В школах — преобладание культуры профессиональной изоляции, конкуренции педагогов в условиях внедрения эффективного контракта и новой системы оплаты труда, в то время как

представленная модель опирается на профессиональное взаимодействие учителей и постоянную обратную связь.

Заключение

Исследование профессионального развития педагогов российских школ позволило выделить следующее.

Во-первых, в педагогической науке и практике как в России, так и за рубежом мы обнаружили большой арсенал эффективных подходов, методов, технологий и приемов работы с детьми с риском образовательной неуспешности, но они мало распространяются среди учителей и практически не являются содержанием традиционных программ повышения квалификации. Практики стажировок, межшкольного обмена опытом, наставничества и взаимодействия педагогов на рабочем месте пока не получили должного распространения.

Во-вторых, результатом профессионального роста педагога должна, по нашему мнению, стать адаптация подходов, технологий и приемов, усвоенных в ходе повышения квалификации, и изменение на этой основе привычных практик преподавания. Это возможно, если повышение квалификации сопровождается последующим профессиональным развитием на рабочем месте. Здесь важна поддержка педагога как со стороны внешних тьюторов, наставников, так и в ходе постоянного взаимодействия с коллегами.

В-третьих, содержанием профессионального роста каждого педагога должно стать преодоление выявленных в ходе мониторинговых процедур профессиональных затруднений. Индивидуальные цели профессионального развития должны быть неразрывно связаны с улучшением образовательных результатов учащихся и работы школы в целом. Необходимо не только совершенствование предметных и методических знаний и умений, но и активное освоение педагогических технологий работы с неуспевающими, детьми с девиантным поведением, сниженной учебной мотивацией, слабым знанием русского языка, с ОВЗ и т. д.

Все указанные выводы следует учитывать при проектировании модели профессионального развития педагогов школ, функционирую-

щих в неблагоприятных социальных условиях, в работе с детьми с риском образовательной неуспешности. По нашему мнению, модель должна быть динамической, представлять собой цикл профессионального развития — от освоения новых знаний и способов деятельности до изменения на этой основе привычной практики преподавания. Особое внимание должно быть уделено расширению круга субъектов обучения педагогов: вузов, частных и онлайн-провайдеров образовательных услуг, базовых школ, учителей-наставников и специалистов по работе с разными группами учащихся.

Отдельные элементы проектируемой модели в течение трех последних лет были апробированы в нескольких субъектах Федерации — участниках федерального проекта разработки региональных моделей помощи школам с низкими образовательными результатами, функционирующим в сложных соци-

альных условиях (Ярославской, Московской, Томской областях, Красноярском крае и т. д.). В регионах были проведены обучающие семинары, в ходе которых школы освоили инструменты оценки качества преподавания и разработки программ перехода в эффективный режим работы. Для реализации программ в школах были созданы профессиональные сообщества обучения, деятельность которых способствовала профессиональному росту отдельных учителей, закреплению в их педагогическом арсенале новых приемов, форм и технологий работы с неуспешными учащимися.

Подходы к разработке модели должны быть обязательно учтены в национальной системе учительского роста для группы педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности.

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного контракта 08 № 78.11.00.52 от 09.11.2017 «Научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогов школ с низкими образовательными результатами, функционирующих в сложных социальных условиях, в области использования современных образовательных технологий обучения сложных категорий учащихся (с учебными и поведенческими проблемами, слабой учебной мотивацией, неродным русским языком)».

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе и обработке данных для исследования магистранта Института образования НИУ ВШЭ Р.В. Звягинцева.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4. URL: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/19_alehina_s_v__inklyuzivnoe_obrazovanie_i_psihologicheskaya_gotovnost_uchitelya.pdf (дата обращения: 05.08.2018).
2. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7—60.
3. *Вахштайн Д.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю.* Между двумя волнами мониторинга (2007—2008) // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше?» (г. Московский, 13—15 февраля 2009 г.). М.: Университетская книга, 2009. С. 164—165.
4. Государственная программа «Развитие образования», утверждена постановлением

правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/30832/> (дата обращения: 05.08.2018).
5. *Дадли П.* Lesson Study: руководство [Электронный ресурс]. 2011. // Lesson Study UK. URL: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf> (дата обращения: 05.08.2018).
6. *Забродин Ю.М., Гаязова Л.А., Сергоманов П.А.* Дифференцированные уровни квалификации педагога и структура профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 59—65.
7. *Каспржак А.Г.* Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261—282.
8. *Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю. и др.* Профессия «тьютор» [Текст]. М. — Тверь: СФК-офис, 2012. 81 с.
9. *Куксо Е.Н.* Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе. М.: Сентябрь, 2016. 192 с.

10. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105—126.
11. Марголис А.А., Новикова Е.М. Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 10—21. doi: 10.17759/pse.2017220403
12. Методические рекомендации по поддержке педагогических работников, работающих с детьми из социально неблагополучных семей, Письмо Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2013 г. № 08-541 [Электронный ресурс] // URL: <https://obrazovanie-medgora.edusite.ru/DswMedia/rekomendaciipodderjkepedagogov.pdf> (дата обращения: 05.08.2018).
13. Методология краткосрочной программы наставничества [Электронный ресурс] // Leader-ID (Институт развития лидеров). URL: <http://www.leader-id.ru/upload/file/get/12472/> (дата обращения: 05.08.2018).
14. Митина Л.М. Психологические условия совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров // Материалы Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития дошкольного образования и профессиональной подготовки кадров» (г. Тирасполь, 20—23 октября 2017 г.). Тирасполь, 2017. С. 393—399.
15. Омельченко Е.А. Адаптация детей мигрантов в образовательном учреждении: социокультурный и психологический аспекты [Текст] // Альманах «Этнодиалог». 2014. № 1(45). С. 118—131.
16. Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Косарецкий С.Г. и др. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198—227.
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста» [Электронный ресурс] // URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%B%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/10651/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/9547/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%E2%84-%96%20703%20%D0%BE%D1%82%2026.07.2017.pdf> (дата обращения: 05.08.2018).
18. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203805&fld=134&dst=100009,0&nd=0.004004248833385349#03827148803631564> (дата обращения: 05.10.2018).
19. Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении. Информационный бюллетень. М.: Высшая школа экономики, 2017. 36 с.
20. Регин В.В., Елиферов В.Г. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. М.: Стандарты и качество, 2008. 408 с.
21. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Научная электронная библиотека eLIBRARY.ru. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9228238_32137124.pdf (дата обращения: 05.08.2018).
22. Собкин В.С., Адамчук Д.В. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2015. Т. 1. № 2(2). С. 20—40.
23. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996. 157 с.
24. Хэтти, Джон А.С. Видимое обучение: синтез более 800 метаанализов, посвященных достижениям школьников. М: Национальное образование, 2017. 432 с.
25. Barrera-Pedemonte F. High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from TALIS 2013 // OECD Education Working Papers. 2016. No. 141.
26. Creating Pathways to Success: An Education and Career/Life Planning Program for Ontario Schools. Ontario Ministry of Education. 2013. Available at: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/cps/creatingpathwayssuccess.pdf>
27. Effective Teacher Policies. Insights from PISA. OECD, 2018.
28. Hallinger P., Heck R.H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980—1995. // Educational Administration Quarterly. 1996. Vol. 32 (1). P. 5—44.
29. Leithwood K., Riech C. What we know about successful school leadership. Available at: http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ckfile/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
30. Los Angeles County Office of Education. TESA teacher handbook (Updated). Los Angeles, CA: Author. 2002.
31. Marzano R.J. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD. 2003.
32. Stoll L. et al. Professional learning communities: a review of the literature // Journal of Educational Change. 2006. Vol. 7 (4). P. 221—258.

Designing a Model of Professional Development for Teachers Working in Unfavourable Social Conditions with Children at Risk of Educational Failure: Empirical Basis and Key Components

Bysik N.V.*,

Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, nbysik@hse.ru

Kosaretsky S.G.**,

Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, skosaretski@hse.ru

Pinskaya M.A.***,

Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, m-pinskaya@yandex.ru

The paper discusses results of a research on Russian teachers working in difficult social contexts (remote, back country regions, deprived town areas) with children at risk of educational failure. This research aimed to explore the existing practices of professional development for such teachers and its conclusions have formed the basis for developing a new model of professional development which implies the following features: continuity, individualisation, connection with the school's general task of raising the quality of education, special training in teaching different groups of children. The model represents professional development as the individualised cyclic process which leads to refusal of routine and transition to modern practices of working with pupils with risks of low educational performance. The outcomes of this research may be of interest to education managers, advanced training specialists and can be applied within the national system of professional growth for teachers.

Keywords: professional development, schools functioning in unfavourable social conditions, students with risks of low education performance, effective school, professional communities of teaching.

Funding

This work was supported by the State Contract 08 #78.11.00.52 dated November 9, 2017 "Research and methodological support of professional growth in teachers working in schools with low educational performance, in un-

For citation:

Bysik N.V., Kosaretsky S.G., Pinskaya M.A. Designing a Model of Professional Development for Teachers Working in Unfavourable Social Conditions with Children at Risk of Educational Failure: Empirical Basis and Key Components. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 87—101. doi: 10.17759/pse.2018230509 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Bysik Nadezhda Viktorovna*, Analyst, Centre for Socioeconomic Aspects of Schooling, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: nbysik@hse.ru

** *Kosaretsky Sergey Gennadyevich*, PhD in Psychology, Director of the Centre for Socioeconomic Aspects of Schooling, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: skosaretski@hse.ru

*** *Pinskaya Marina Aleksandrovna*, PhD in Pedagogics, Leading Research Fellow, Centre for Socioeconomic Aspects of Schooling, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: m-pinskaya@yandex.ru

favorable social conditions: helping teachers use new learning technologies in educating students with difficulties (learning and behavioural; with low motivation; with Russian as a foreign language)".

Acknowledgements

The authors are grateful to R.V. Zvyagintsev, student of the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, for his assistance in collecting and analysing the research data.

References

1. Alekhina S.V. Inkluzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaya gotovnost' uchitelya [Elektronnyi resurs] [Inclusive Education and Psychological Availability of the Teacher]. *Vestnik MGPU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya"* [*Herald MSPU. Series "Pedagogy and psychology"*], 2012, no. 4. URL: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/19_alehina_s_v__inkluzivnoe_obrazovanie_i_psihologicheskaya_gotovnost_uchitelya.pdf (Accessed 08.05.2018).
2. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'nogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh sistem shkol'nogo obrazovaniya mira (per. s angl.) [Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems]. *Voprosy obrazovaniya* [*Educational Studies*], 2008, no. 3, pp. 7—60.
3. Vakhshain D.S., Konstantinovskii D.L., Kurakin D.Yu. Mezhdru dvumya volnami monitoringa (2007—2008) [Between Two Waves of Monitoring (2007—2008)]. *Materialy Shestoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Tendentsii razvitiya obrazovaniya: 20 let reform, chto dal'she?"* (g. Moskovskii, 13—15 fevralya 2009 g.) [Proceedings of the Sixth International Scientific and Practical Conference "Tendencies of the Development of Education: 20 Years of Reforms, What Next?"]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2009, pp. 164—165.
4. Gosudarstvennaya programma "Razvitie obrazovaniya", utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 26 dekabrya 2017 goda № 1642 [Elektronnyi resurs] [State Program "Development of Education", approved by the Russian Federation Government Decree of December 26, 2017 No. 1642]. URL: <http://government.ru/docs/30832/> (Accessed 05.08.2018).
5. Dadli P. Lesson Study: rukovodstvo [Elektronnyi resurs] [Lesson Study: a handbook]. 2011. *Lesson Study UK*. URL: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf> (Accessed 08.05.2018).
6. Zabrodin Yu.M., Gayazova L.A., Sergomanov P.A. Differentsirovannye urovni kvalifikatsii pedagoga i struktura professional'nogo standarta pedagoga [Differentiated Levels of Teacher Qualifications and the Structure of the Professional Teacher Standards]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 59—65. doi: 10.17759/pse.20161210207
7. Kasprzhak A.G. Institutsional'nye tupiki rossiiskoi sistemy podgotovki uchitelei [Institutional deadlocks Russian system of teacher training]. *Voprosy obrazovaniya* [*Educational Studies*], 2013, no. 4, pp. 261—282.
8. Kovaleva T.M., Kobyscha E.I., Popova (Smolik) S.Yu., et al. Professiya "t'yutor" [Tekst] [The profession of a tutor]. Moscow — Tver: SFK-ofis, 2012. 81 p.
9. Kukso E.N. Missiya vypolnima: kak povysit' kachestvo obrazovaniya v shkole [Mission impossible: how to improve the quality of education in school]. Moscow: Sentyabr', 2016. 192 p.
10. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126. (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Margolis A.A., Novikova E.M. Sotsial'nyi kontekst vnedreniya natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta v Rossii: informirovannost' i otnoshenie uchitelei [Social Context of Implementing the National System of Teacher Development in Russia: Teachers' Awareness and Attitudes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 10—21. doi: 10.17759/pse.2017220403 (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Metodicheskie rekomendatsii po podderzhke pedagogicheskikh rabotnikov, rabotayushchikh s det'mi iz sotsial'no neblagopoluchnykh semei, Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 maya 2013 g. № 08-541 [Elektronnyi resurs] [Guidelines to Support Pedagogical Employees Working with Children from Socially Disadvantaged Families, Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 6, 2013 No. 08-541]. URL: <https://obrazovanie-medgora.edusite.ru/DswMedia/rekomendaciiipopodderjkepedagogov.pdf> (Accessed 05.08.2018).
13. Metodologiya kratkosrochnoi programmy nastavnichestva [Elektronnyi resurs] [Methodology for a short-term mentoring program]. *Leader-ID (Institut razvitiya liderov)* [*Leader-ID (Leadership Development Institute)*]. URL: <http://www.leader-id.ru/upload/file/get/12472/> (Accessed 05.08.2018).
14. Mitina L.M. Psikhologicheskie usloviya sovershenstvovaniya professional'noi podgotovki

- pedagogicheskikh kadrov [Psychological conditions for improving the professional training of teachers]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sovremennyye tendentsii razvitiya doskol'nogo obrazovaniya i professional'noi podgotovki kadrov"* (g. Tiraspol', 20—23 oktyabrya 2017 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Modern tendencies in the development of pre-school education and vocational training"]. Tiraspol', 2017, pp. 393—399.
15. Omel'chenko E.A. Adaptatsiya detei migrantov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: sotsiokul'turnyi i psikhologicheskii aspekty [Tekst] [Adaptation of migrant children in an educational institution: sociocultural and psychological aspects]. *Afmanakh "ETNODIALOG"* [Almanac "ETNODIALOG"], 2014, no. 1 (45), pp. 118—131.
16. Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Kosaretskii S.G., et al. Poverkh bar'erov: issleduem rezilientnye shkoly [Above Barriers: A Survey of Resilient Schools]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2018, no. 2, pp. 198—227.
17. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 26 iyulya 2017 goda № 703 "Ob utverzhdenii plana meropriyatií ("dorozhnoi karty") Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii po formirovaniyu i vvedeniyu natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta" [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July, 26 2017 No. 703 "On the approval of the Action Plan (Road Map) of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the formation and introduction of a national system of teacher growth"]. URL: <https://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/10651/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/9547/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20E2%84%96%20703%20%D0%BE%D1%82%2026.07.2017.pdf> (Accessed 05.08.2018).
18. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 No. 544n (red. ot 05.08.2016) "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'")" [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labour of Russia No. 544n October 18, 2013. "On approval of the professional standard" "teacher (teaching activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (a tutor, an educator)"]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203805&fld=134&dst=100009,0&rnd=0.004004248833385349#03827148803631564> (Accessed 05.10.2018).
19. Rezilientnye shkoly: vysokie dostizheniya v sotsial'no neblagopoluchnom okruzenii. Informatsionnyi byulleten' [Resilient schools: high achievements in socially unsuccessful environment. Newsletter]. Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki, 2017. 36 p.
20. Repin V.V., Eliferov V.G. Protseyny podkhod k upravleniyu. Modelirovanie biznes-protsessov [A process approach to management. Business process modeling]. Moscow: Standarty i kachestvo, 2008. 408 p.
21. Slobodchikov V.I. Professional'noe razvitiye pedagoga kak nauchnaya problema [Elektronnyi resurs] [Professional development of the teacher as a scientific problem]. *Nauchnaya elektronnyaya biblioteka eLIBRARY.ru* [Scientific Electronic Library eLIBRARY.ru]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9228238_32137124.pdf (Accessed 05.08.2018).
22. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. K voprosu o professional'nom razvitiipedagoga: povysheni kvalifikatsii i chlenstvo v pedagogicheskikh soobshchestvakh [About teachers' professional development: professional training and membership in pedagogical networks]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskije i pravovye issledovaniya* [Tyumen State University Herald. Social, Economic and Law Research], 2015. Vol. 1, no. 2 (2), pp. 20—40.
23. Khasan B.I. Psikhotehnika konflikta i konfliktnaya kompetentnost' [Psychotechnics of the conflict and conflict competence]. Krasnoyarsk, 1996. 157 p.
24. Khetti, Dzhon A.S. Vidimoe obuchenie: sintez bolee 800 metaanalizov, posvyashchennykh dostizheniyam shkol'nikov [A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie, 2017. 432 p.
25. Barrera-Pedemonte F. High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, 2016, no. 141.
26. Creating Pathways to Success: An Education and Career/Life Planning Program for Ontario Schools. Ontario Ministry of Education, 2013. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/cps/creatingpathwaysuccess.pdf>
27. Effective Teacher Policies. Insights from PISA. OECD, 2018.
28. Hallinger P., Heck R.H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980—1995. *Educational Administration Quarterly*, 1996. Vol. 32 (1), pp. 5—44.
29. Leithwood K., Rieh C. What we know about successful school leadership. URL: http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
30. Los Angeles County Office of Education. TESA teacher handbook (Updated). Los Angeles, CA: Author. 2002.
31. Marzano R.J. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD. 2003.
32. Stoll L., et al. Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 2006. Vol. 7 (4), pp. 221—258.

Опыт применения новых подходов при организации образовательного процесса магистрантов по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель)

Казакова Л.А.*,
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, Россия,
kazakovalarisa.07.12.2014@gmail.com

Рассматривается несколько принципов построения образовательного процесса магистрантов по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель), в том числе сетевой принцип, предполагающий взаимодействие с дошкольными образовательными организациями; практико-ориентированный принцип, характеризующийся созданием условий для увеличения в образовательном процессе доли практических занятий; модульный принцип, позволяющий объединять в укрупненную образовательную единицу учебные дисциплины, схожие по смыслу; принцип индивидуализации и дифференциации, реализующий проектирование образовательного процесса на основе наличия базового (небазового) образования. На примере модуля «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» продемонстрированы возможности использования различных форм и методов контроля сформированности у магистрантов образовательных результатов с использованием индивидуальных и групповых, аудиторных и внеаудиторных форм контроля (теоретических, практических, с применением информационно-коммуникационных технологий, анализа литературных источников, кейс-заданий).

Ключевые слова: магистратура, модульное и сетевое построение образовательного процесса, образовательные результаты, формы и методы контроля и оценки сформированности образовательных результатов.

Социальные, экономические и политические процессы, происходящие в нашей стране, создают «новую реальность», проникающую во все сферы жизни. Образование как социальный институт представляется открытой синергетической системой, быстро и оперативно реагирующей на все внешние изменения и порождающей внутренние бифур-

Для цитаты:

Казакова Л.А. Опыт применения новых подходов при организации образовательного процесса магистрантов по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 102—111. doi: 10.17759/pse.2018230510

* Казакова Лариса Александровна, кандидат биологических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»), г. Ульяновск, Россия. E-mail: kazakovalarisa.07.12.2014@gmail.com.

кационные процессы, приводящие к самоорганизации на микро- и макроуровнях.

Высшее профессиональное образование является составной частью системы образования Российской Федерации и, следовательно, также претерпевает в настоящее время целевые, содержательные и организационные изменения. К одним из таких системных и широкомасштабных изменений, актуальных для современности, относится обновление подготовки педагогических и психолого-педагогических кадров. Введение профессионального стандарта педагога, ориентация на научно-методологические основания гуманитарных и естественных наук, необходимость удовлетворения социального запроса общества и государства в образовательном процессе ставит целью возвращение профессионала (специалиста) нового типа — целеустремленного, самостоятельного, гибкого, динамичного, активного, владеющего профессиональными знаниями и компетенциями, умеющего быстро ориентироваться в объемном и сложном информационном потоке.

Современный педагог, в том числе воспитатель, должен обладать готовностью и способностью смоделировать, организовать и осуществить психолого-педагогическое сопровождение дошкольников и школьников, основанное на традиционных и современных психологических подходах к деятельности [1].

Подготовка педагога, умеющего профессионально взаимодействовать с различными группами детей (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) на основе индивидуализации и дифференциации образовательной работы с ними, является в настоящий момент актуальной задачей при организации образовательного процесса бакалавров и магистрантов по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование».

В УлГПУ им. И.Н. Ульянова при моделировании и апробации новых модулей основной образовательной программы впервые в России применены следующие организационные формы реализации программы профессиональной (педагогической) магистратуры по

направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель).

1. Сетевое построение образовательного процесса предусматривает организацию и проведение занятий, практикумов и практик как в высшем учебном заведении, так и в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (дошкольные образовательные организации, центры развития ребенка, центры игровой поддержки ребенка и т. д.). Для достижения целей и образовательных результатов программы магистратуры сетевое взаимодействие непосредственно реализуется при организации и проведении практических (семинарских) занятий, при выполнении студентами самостоятельной работы во внеурочное время, при организации, подготовке и проведении открытых занятий.

2. Практико-ориентированное построение образовательного процесса на основе обязательного освоения теоретического материала и прохождения углубленной профессионально-ориентированной практики, практикумов и выполнения научно-исследовательской работы психолого-педагогического направления.

Разработано 2 модели практико-ориентированного построения образовательного процесса:

— практико-ориентированная (на первом этапе теоретические и практические занятия проходят в высшем учебном заведении и в дошкольной образовательной организации в соотношении 40:60, на втором этапе осуществляется организация прохождения углубленной профессионально-ориентированной практики в дошкольной образовательной организации);

— системно-деятельностная (на первом этапе магистранты получают задания практического и научно-исследовательского характера, выполняют их в процессе прохождения углубленной профессионально-ориентированной практики на базе дошкольных образовательных организаций, на втором этапе проводятся теоретические занятия и мастер-классы в высшем учебном заведении и в дошкольных образовательных организациях в соотношении 30:70, цель которых — восполнение пробелов в знаниях и формирова-

ние современных научных представлений об организации и реализации образовательного процесса для детей дошкольного возраста).

3. Модульное построение практико-ориентированного образовательного процесса предполагает освоение магистрантом как отдельной программы модуля, так и всех шести программ модулей: «Основы современной системы дошкольного образования», «Организация образовательного процесса в дошкольной организации», «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста», «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками», «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы», «Основы научно-исследовательской работы психолого-педагогического направления».

4. Программа помощи магистранту в построении индивидуальной практико-ориентированной образовательной траектории с выбором уровня трудности и скорости освоения отдельных программ учебных дисциплин модуля и программы модуля в целом.

Главным принципом организации образовательного процесса для магистрантов с разным характером и уровнем образования мы выбрали индивидуализацию и дифференциацию образовательного маршрута: наличие базового педагогического образования (Вариант А) или высшего непрофильного образования (Вариант В).

Индивидуальный образовательный маршрут магистрантов, получивших высшее педагогическое образование (бакалавриат) (вариант А), построен на принципе индивидуализации, что предполагает изучение базовых дисциплин с учетом изучения только тех тем, которые не были пройдены при получении базового педагогического образования); дисциплины вариативной части изучаются магистрантами на базе сетевых образовательных организаций, содержание и скорость продвижения при их освоении будут определяться индивидуально-типологическими особенностями личности магистрантов и местом их работы. Индивидуальный образовательный маршрут обязательно должен состоять из всех дисциплин базовой

части, обязательных дисциплин по выбору и по одной вариативной дисциплине (в зависимости от индивидуальных склонностей, интересов и потребностей, профессионального самоопределения и места работы магистранта). Например, задания по производственной практике «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» разделены по уровням сложности (от описания изучаемых фактов и явлений до проектирования образовательной среды, подбора условий ее функционирования) и типу дошкольной образовательной организации (магистранту на выбор предлагалось проанализировать функционирование дошкольной образовательной организации общеразвивающего или компенсирующего вида, центра развития ребенка, в том числе с учетом формы собственности). Магистранты с непрофильным высшим образованием обучаются по варианту В, что ориентировано на обязательное групповое изучение всех учебных дисциплин с учетом индивидуальной скорости продвижения); дисциплины вариативной части должны быть изучены на базе сетевых образовательных организаций с обязательным выполнением различных типов и вариантов практико-ориентированных заданий. На лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятиях преподаватели могут использовать индивидуальные и групповые формы работы, интерактивные и информационно-коммуникативные технологии, методы проектирования профессиональных результатов и проведение занятий (магистрантами с детьми) на базе сетевых образовательных организаций.

Магистранты, работающие в дошкольной образовательной организации, имеют право на изучение предметов базового цикла по индивидуальной программе (с учетом скорости освоения), а также на прохождение практики на базе организации, в которой они работают, или в сетевых дошкольных образовательных организациях.

Сроки проведения промежуточной и итоговой диагностики по модулю могут быть индивидуализированы в зависимости от скорости прохождения дисциплин модуля отдельными магистрантами.

5. Применение принципов индивидуализации и дифференциации при проектировании форм и методов контроля сформированности у магистрантов образовательных результатов модулей.

На примере модуля «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» опишем более подробно возможности использования различных форм и методов контроля сформированности у магистрантов образовательных результатов.

Модуль «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» знакомит магистрантов с организацией образовательного процесса в дошкольной образовательной организации на принципах индивидуализации и дифференциации в зависимости от возраста детей, состояния их здоровья, интересов, уровня познавательной активности, посещения одновозрастной, разновозрастной, инклюзивной (интегрированной) группы, в том числе ориентирован на проведение магистрантами практических занятий по обучению взаимодействию детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной (интегрированной) группе [2].

Модуль «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» призван сформировать у магистрантов:

А. Профессиональные умения, необходимые для выполнения трудовых действий (из Профессионального стандарта педагога) [3]:

- планировать и осуществлять воспитательную деятельность с учетом культурных и религиозных различий детей, возраста, пола и индивидуально-личностных особенностей;

- обладать профессиональной готовностью оказывать педагогическую и психологическую помощь ребенку любого возраста и состояния здоровья;

- применять в своей профессиональной деятельности классические и современные психологические подходы;

- проектировать и внедрять индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные

программы, основанные на личностных и возрастных особенностях воспитанников;

- создавать условия для организации различных видов детской деятельности.

Б. Профессиональные компетенции (из Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)) [4]:

- способность на основе возрастных особенностей обучающихся проектировать систему образовательных задач, формирующую основы здорового образа жизни и способствующую становлению психически здоровой личности обучающегося;

- способность моделировать и организовывать различные виды групповой и индивидуальной деятельности детей раннего и дошкольного возраста в различных сферах жизнедеятельности;

- способность проектировать и реализовывать профилактические, образовательные и оздоровительные индивидуально-ориентированные программы для детей младшего школьного возраста, цель которых — устранить трудности обучения и адаптации к образовательной среде;

- способность анализировать и обобщать опыт образовательной деятельности в различных типах образовательных организаций;

- способность к результативному взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений (педагогическими работниками, обучающимися и их родителями) для решения разнообразных проблем обучающихся;

- способность ориентироваться в современных технологиях и программах с учетом потребностей образовательной среды.

На основе синтеза и обобщения трудовых действий и профессиональных умений были предложены следующие образовательные результаты, которые формировались у магистрантов в процессе освоения программы модуля:

ОР-1 — разрабатывает и реализует программы индивидуального образовательного маршрута дошкольника с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;

ОР-2 — умеет выстраивать продуктивные отношения со специалистами дошкольной образовательной организации и родителями дошкольника в целях оптимального развития;

ОР-3 — способен анализировать возрастные и индивидуальные особенности ребенка, результаты освоения им образовательных программ для индивидуализации образовательной деятельности;

ОР-4 — способен использовать научные методы при решении практических задач на построение образовательного процесса на принципах индивидуализации и дифференциации.

В программах учебных дисциплин предусмотрено использование индивидуальных

и групповых форм контроля, при этом задания могут выполняться на семинарском занятии в аудитории или самостоятельно во внеурочное время с отчетом на семинарском занятии о результатах выполнения задания (см. табл. 1, 2). Хочется отметить, что все виды контрольных заданий проверяют сформированность определенных трудовых действий, в том числе на междисциплинарном уровне; в формулировке заданий фиксируется их практико-ориентированная и теоретическая направленность. Магистрантам также предоставляется возможность выполнять индивидуальные и групповые задания в дистанционном формате на платформе Moodle.

Таблица 1

Использование различных форм контроля на семинарских занятиях

Дисциплины	Примеры	
	индивидуальной формы контроля	групповой формы контроля
Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в разновозрастных группах	Индивидуальные творческие задания. Составление терминологического словаря	Групповые творческие задания Деловая игра
Современные тенденции в образовании детей с ОВЗ: инклюзивное и интегрированное образование	Составление психолого-педагогической характеристики на ребенка с определенным видом нарушений развития. Создание банка данных инновационных и традиционных образовательных технологий, используемых в интегрированном и инклюзивном образовании. Разработка профилактической и(или) коррекционно-развивающей программы для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата	Групповая дискуссия на одну из выбранных тем: «Инклюзивное образование: за и против?», «Влияют ли народные традиции на обучение детей с ОВЗ?» Просмотр и анализ видеофрагментов, демонстрирующих применение в интегрированном и инклюзивном образовательном процессе дошкольной образовательной организации профилактических, образовательных и коррекционно-развивающих стратегий и программ
Педагогическая поддержка детей с разными вариантами развития	Демонстрация отрывка коррекционно-развивающего занятия с детьми, имеющими нарушения устной речи. Составление методических рекомендаций для семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями интеллектуальной деятельности дошкольного возраста в семье	Разработка плана-конспекта занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья в специальной (коррекционной) группе дошкольной образовательной организации. Создание банка видеоматериалов, иллюстрирующих применение различных образовательных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста. Проведение SWOT-анализа и выявление рисков образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья

Фиксация и оценка у магистрантов уровня сформированности образовательных результатов модуля осуществлялись с использованием разнообразных методов (см. табл. 3): во-первых, в учебных дисциплинах модуля применялись теоретические, практические задания, работа с литературой и документацией, несколько видов контрольных работ, задания, при выполнении которых необходимо использовать информационно-телекоммуникационные средства (ИКТ); во-вторых, набор методов контроля и оценки определялся целями и со-

держанием учебных дисциплин и был ориентирован на выполнение заданий магистрантами с высшим профильным или непрофильным образованием; в-третьих, магистрант самостоятельно или под руководством педагога (супервизора) мог выбрать комплект заданий, в основе которых лежат различные методы контроля и оценки сформированности образовательных результатов модуля.

Таким образом, в рамках разработки и апробации новых модулей основной образовательной программы профессиональной

Таблица 2

Выполнение магистрантами самостоятельных (внеаудиторных) заданий

Дисциплины	Примеры	
	индивидуальных самостоятельных заданий	групповых самостоятельных заданий
Педагогическое сопровождение индивидуализации и дифференцированного подхода в художественно-эстетическом развитии дошкольников	Составить аналитическую справку по результатам анализа использования индивидуального и дифференцированного подхода в работе с дошкольниками в комплексных образовательных программах и в педагогическом процессе одного из детских садов (на выбор). Составить компьютерные презентации по студийной программе	
Современные тенденции в образовании детей с ОВЗ: инклюзивное и интегрированное образование	Подбор и классификация разработанных и используемых в инклюзивном и интегрированном образовании профилактических стратегий и программ. Презентация использования традиционных коррекционно-развивающих технологий в практике дошкольных образовательных организаций определенного региона России	Сравнительная характеристика образовательных условий для детей с ОВЗ в общеобразовательной среде различных стран мира. Презентация опыта использования инновационных образовательных технологий, применяемых в интегрированном (инклюзивном) образовании
Педагогическая поддержка детей с разными вариантами развития	Презентация опыта использования инновационных образовательных технологий, применяемых в специальном (коррекционном) образовании. Составление банка данных технологий, стратегий, программ, применяемых для педагогической поддержки детей с нарушениями умственной деятельности в дошкольном детстве (в России, Франции, Испании, Германии, Португалии, Нидерландах и т. д.)	Инсценировка этапов развития специального образования в западных странах. Исследование познавательной (речевой, перцептивной) деятельности детей с нарушениями слуха и зрения. Подбор и использование инновационной образовательной технологии для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Запись видео. Составление банка данных сайтов об ассистивных устройствах для людей с ограничениями. Изучение опыта создания и внедрения адаптированной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях для детей с ограниченными возможностями здоровья в России

(педагогической) магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) были предложены и внедрены в образовательный процесс следующие инновации, касающиеся:

а) сетевого построения образовательного процесса за счет организации и проведения различных видов аудиторных и внеаудиторных лекционных и семинарских занятий как на базе университета, так и в дошкольных образовательных организациях различных типов и видов;

б) практико-ориентированного построения образовательного процесса, в основе которого лежит практико-ориентированная и системно-деятельностная модели организации образовательного процесса, отличающиеся между собой последовательностью организации и проведения блока теоретических и практических занятий и блока углубленной профессионально-ориентированной практики;

в) модульного построения практико-ориентированного образовательного процесса, ориентированного на вариативное освоение шести программ модулей;

г) построения индивидуальной практико-ориентированной образовательной траектории на принципах индивидуализации и дифференциации уровня трудности и скорости освоения отдельных дисциплин и программы модуля в целом;

д) вариативности контроля и оценки образовательных результатов по отдельной дисциплине и по модулю в целом: выполнение заданий в индивидуальных и групповых формах, в том числе в электронных образовательных системах (Moodle), сочетание различных методов контроля и оценки уровня сформированности определенного образовательного результата; преобладание заданий практической направленности.

Литература

1. Бурлакова И.А. Формирование готовности магистрантов применять культурно-историческую психологию и деятельностный подход для анализа дошкольной образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 88—94. doi:10.17759/pse.2015200310
2. Казакова Л.А. Обучение взаимодействию детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2015. № 2—11. С. 2459—2463. URL: <http://www.fundamental-research.ru/article/view?id=37468> (дата обращения: 12.12.2016).
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего,

- основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 03.12.2017).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.05.2016 № 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)». (Зарегистрировано в Минюсте России 26.05.2016 № 42288). [Электронный ресурс] URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8504/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7853/Prikaz_%E2%84%96_549_ot_12.05.2016.pdf (дата обращения: 12.12.2016).

Таблица 3

Методы контроля и оценки образовательных результатов модуля

Теоретические задания	Практические задания	Использование ИКТ	Составление письменных отчетов	Разработка и апробация технологий, стратегий обучения, воспитания, развития	Работа с литературой и документацией	Контрольная работа	Проведение занятия или его отрывка
Анализ основных понятий	Разработка рекомендаций педагогам по организации образовательного процесса в разновозрастных группах с учетом индивидуально-дифференцированного подхода; создание макета предметно-развивающей среды в разновозрастной группе дошкольной организации с учетом индивидуально-дифференцированного подхода.	Составление компьютерной презентации по студийной программе. Компьютерная презентация об ассистивных устройствах для детей с разными вариантами развития. Выполнение заданий в электронных образовательных средах, в том числе в Moodle (тестирование, занятие в интегрированной (инклюзивной) группе дошкольной образовательной организации, запись на видео, создание базы данных детей с ОВЗ, обучающихся в системе дистанционного образования (50—100 человек), создание дистанционного занятия и его компьютерное оформление, анкетирование)	Составить психолого-педагогическую характеристику ребенка с ОВЗ	Разработка стратегий воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ в дифференцированной и инклюзивной группе	Сравнительный анализ научных позиций нескольких авторов. Анализ программы развития дошкольной образовательной организации	Контрольная работа по вопросам. Тестирование	Проведение открытого занятия в интeгрированной (инклюзивной) группе дошкольной образовательной организации с выбором и реализацией нескольких (по выбору магистранта) педагогических условий

Experience of Applying New Approaches in the Organization of Training Students of Master's Programme in Psychology and Education (Preschool Teachers)

Kazakova L.A.*,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,

Ulyanovsk, Russia,

kazakovalarisa.07.12.2014@gmail.com

The paper analyses several principles of designing the educational process in the master's programme in Psychology and Education (Preschool Teachers), in particular: the networking principle which implies cooperation with preschool educational institutions; the practice-oriented principle that creates conditions for increasing practical training; the modular principle that combines similar learning disciplines into a larger instructional unit; the principle of individualisation and differentiation that implies designing instruction according to the individual's basic (non-basic) education. Using the "Individualisation and differentiation of educational work with preschool children" module as an example, the paper shows the opportunities of applying various forms and methods of controlling the educational outcomes in students of the master's programme using individual and group, classroom-based and out-of-class forms of control (theoretical; practical; ICT-based; case study-based; based on bibliographic analysis).

Keywords: master's programme, modular and network-based educational process, educational outcomes, forms and methods of control, assessment of educational outcomes.

References

1. Burlakova I.A. Formirovanie gotovnosti magistrantov primenyat' kul'turno-istoricheskuyu psikhologiyu i deyatel'nostnyi podkhod dlya analiza doshkol'noi obrazovatel'noi praktiki. [Training the Research Master Students to be Ready to Use the Cultural-Historical Psychology and Activity Approach for the Analysis of the Pre-school Educational Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 88—94. doi:10.17759/pse.2015200310. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Kazakova L.A. Obuchenie vzaimodeistviyu detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Training in interaction of children with limited opportunities of health in inclusive education]. *Fundamenta'nye issledovaniya [Basic researches]*, 2015, no. 2—11, pp. 2459—2463. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37468> (Accessed 12.12.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 06.12.2013 № 30550) [Elektronnyi resurs] URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (Accessed: 03.12.2017). [The order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation

For citation:

Kazakova L.A. Experience of Applying New Approaches in the Organization of Training Students of Master's Programme in Psychology and Education (Preschool Teachers). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 102—111. doi: 10.17759/pse.2018230510 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Kazakova Larisa Aleksandrovna, PhD in Biology, Associate Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia. E-mail: kazakovalarisa.07.12.2014@gmail.com

from 10.18.2013 no. 544n "About the approval of the professional standard "The Teacher (Pedagogical Activity in the Sphere of the Preschool, Primary General, Main General, Secondary General Education) (the Tutor, the Teacher)". (It is registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation 06.12.2013 no. 30550) [An electronic resource] URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>. (Accessed: 03.12.2017).

4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 12.05.2016 № 549 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie

(uroven' magistratury)». (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 26.05.2016 № 42288). [Elektronnyi resurs] [The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 12.05.2016 no. 549 "About the statement federal state the educational standard of the higher education in the direction of preparation 44.04.02 Psychology and pedagogical education (magistracy level)". (Registered in the Ministry of Justice of the Russia 26.05.2016 no. 42288)]. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8504/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7853/Prikaz_%E2%84%96_549_ot_12.05.2016.pdf (Accessed 12.12.2016)

Оценка выпускниками педагогического направления подготовки своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности

Будникова С.П.,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
svpbu@yandex.ru

Рассматриваются особенности оценки студентами — выпускниками педагогических направлений подготовки и педагогами первого года работы (стажерами) своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. На основе данных анкетного опроса 1440 студентов, а также анкетного опроса, тестирования и интервью 305 стажеров ТГПУ им. Л.Н. Толстого дается характеристика их представлений о сформированности собственных профессиональных знаний и умений. Становление будущего педагога субъектом профессиональной педагогической деятельности определяется в числе прочего способностью к профессиональной рефлексии. Отмечается, что молодые педагоги нуждаются в профессиональном сопровождении, так как процесс вхождения в профессию связан с адаптационным стрессом, который может исказить становление профессиональной педагогической субъектности. Обосновывается необходимость указанного сопровождения службами университета выпускников педагогических направлений подготовки после окончания вуза.

Ключевые слова: вхождение в профессию, профессиональная педагогическая субъектность, профессиональная адаптация, молодые педагоги, педагоги первого года работы (стажеры).

Введение

Фундаментальная миссия педагога заключается в участии в формировании мировоззрения и личности учеников. Особая социальная, историческая ответственность учителя требу-

ет стратегического отношения государства к педагогическому образованию. Профессиональное обучение будущих педагогов, реализуемое в рамках высшего образования, переживает сегодня серьезную трансформацию,

Для цитаты:

Будникова С.П. Оценка выпускниками педагогического направления подготовки своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 112—123. doi: 10.17759/pse.2018230511

* Будникова Светлана Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор департамента профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого), Тула, Россия. E-mail: svpbu@yandex.ru

которая обусловлена не только уточнением задач, но и изменением технологии подготовки к профессии [2; 6; 8]. В числе прочего новый образовательный стандарт педагога и стандарт школьного образования определяют увеличенную практическую направленность профессиональных компетенций. Будущий учитель должен максимально эффективно научиться проявлять комплексность в проектировании собственной деятельности и деятельности обучаемых, следовательно, строить свою профессиональную субъектность. Формирование же последней возможно в условиях профессиональной определенности, когда будущая профессия является результатом личного осознанного выбора. Студент, будущий учитель, должен уже в процессе обучения осознавать свои карьерные перспективы как связанные со сферой образования. Если же для него это не очевидно, то возникает вопрос об осмысленности обучения, следовательно, о мотивах и успехах в формировании требуемых компетенций. Важным является факт связи успешной реализации в профессии и последовательной, системной подготовки к ней в рамках соответствующего образования. На сегодняшний день обучение будущего учителя — процесс сложный и затратный. Совершенно обоснованно, что государство рассчитывает на трудоустройство подготовленных специалистов в соответствии с их профилем. Однако в условиях отсутствия обязательного распределения выпускников решение о месте и сфере трудоустройства является открытым. Как показывает практика, достаточно часто молодые люди ищут себе работу, весьма далекую от профиля подготовки в вузе. Являясь вполне распространенным фактом, это не перестает быть проблемой. А вопросы профессиональной самореализации молодых людей и восполнения трудовых ресурсов являются взаимосвязанными. Если исключать особые ситуации, то поступление в образовательное учреждение, а впоследствии и достаточно длительное обучение без цели дальнейшего профильного трудоустройства являются алогичными, и совершенно очевидно, что эта проблема требует изучения.

Реализуемая в нашей стране система ежегодного государственного мониторинга эффективности деятельности вузов позволяет получить развернутую информацию о характере трудоустройства выпускников. Наш университет — ТГПУ им. Л.Н. Толстого — демонстрирует стабильно хорошие показатели. Однако не все выпускники трудоустраиваются и, главное, хотят трудоустраиваться по специальности. Причин достаточно много, они носят субъективный и объективный характер. Вполне очевидно, что трудоустройство в соответствии с полученным образованием будет свидетельствовать о востребованности и конкурентоспособности реализуемых вузом направлений подготовки, о желании и возможности студентов реализовать себя в соответствии с полученной специальностью, о том, что выбор профессии не был случайным.

Заканчивая обучение, студенты серьезно задумываются о своем трудовом будущем, конкретном месте работы, своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Важно, чтобы молодые педагоги были сориентированы на педагогическую деятельность, ощущали ее как свою миссию — дело своей жизни, поступательно строили себя как субъекта профессиональной педагогической субъектности. Знание об ограниченности своих знаний, проблемах рождает потребность действовать, развиваться [4]. Рефлексивная оценка собственных перспектив, являясь компонентом субъектности, направляет образование и деятельность. Она определяет перспективы сознательного выбора, соотносясь с ценностями, смыслами и формами самореализации и саморазвития [11].

В университете в рамках мониторинга карьерных ожиданий ежегодно проводится исследование факторов, определяющих профессиональный выбор выпускников. Также ведется работа с выпускниками, уже ставшими педагогами, согласно плану стажерской практики. В этих исследованиях нас прежде всего интересуют те переменные, на которые возможно повлиять, совершенствуя профессиональное обучение. Некоторые сложные моменты, выявленные нами, дают возмож-

ность скорректировать определенные аспекты организации образовательного процесса в университете, делая подготовку к дальнейшему трудоустройству по специальности более логичной и ожидаемой.

Представленное в данной статье исследование было задано целью выявить характерные особенности рефлексивной оценки студентами — выпускниками педагогических направлений подготовки и педагогами первого года работы (стажерами) своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности.

Предполагалось, что рефлексивная оценка результатов собственного профессионального обучения и профессиональной деятельности как один из компонентов профессиональной субъектности позволяет студентам и молодым педагогам лучше понимать стратегию построения профессиональной перспективы, обнаруживая в них проблемные точки, корректировать и направлять профессиональное обучение и деятельность.

Особенности выборки, методики и процедуры исследования оценки будущими педагогами своей подготовки к осуществлению профессиональной деятельности

Исследование проводилось в течение трех лет. Применяемая в нем анкета составлена так, чтобы учесть отношение студента к полученным профессиональным знаниям и сформированным умениям, готовность и желание к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. В работе приняли участие студенты-выпускники уровня подготовки бакалавриат очной формы обучения, 65% — женщины, 35% — мужчины: 2015 г. — 429 студентов (общий выпуск — 1025 студентов), 2016 г. — 459 студентов (выпуск — 624 студента) и 2017 г. — 552 студента (выпуск — 806 студентов) (табл. 1). Выборка превышала репрезентативный порог, возможная погрешность, согласно статистическим требованиям, не превышала 5%. Опрос проводился анонимно. Варьирование переменных и коррекционное исследование не осуществлялись.

Результаты и обсуждения

Полученные результаты показали, что некоторая часть студентов ощущают свою неготовность к профессиональной деятельности. Если в 2015 и 2016 гг. на это указывали 9% выпускников, то в 2017 г. — 12%. Немного, но выросло число испытывающих недостаток знаний и практических навыков: 16% (2015 г.), 22% (2016 г.) и 21% (2017 г.), еще больше изменилась оценка психологической готовности: в 2015 г. психологически не готовы были 4%, в 2016 г. — 10% и в 2017 г. — 13%. Для нас это стало сигналом к началу более широкого исследования тенденций, а также причин, вызвавших у выпускников изменения в представлениях о своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности и своих профессиональных качествах. Вместе с тем количество студентов, желающих работать в педагогической сфере, за три года мало изменялось — 76% (2015 г.), 70% (2016 г.), 75% (2017 г.). Это соотносится с официальными данными о числе трудоустроенных в образовательные учреждения выпускниках нашего вуза. Согласно статистическим данным, собираемым нами на протяжении последних семи лет, можно обозначить некоторую общую тенденцию: так, в образовательные учреждения в течение года после выпуска в 2010 г. трудоустроилось 44% выпускников-педагогов, в 2011 г. — 46%, в 2012 г. — 50%, в 2013 г. — 50%, в 2014 г. — 46%, в 2015 г. — 52%, в 2016 г. — 50%. Остальные выпускники-педагоги продолжили обучение в магистратуре, находились в отпуске по уходу за ребенком или служили в Российской армии. В результате естественных процессов кадрового движения в течение последующих трех лет в сферу образования приходят и остаются 69% выпускников. Согласно данным, размещенным на сайте <http://vo.graduate.edu.ru>, по результатам мониторинга эффективности деятельности вузов выпускники ТГПУ им. Л.Н. Толстого в 2015 г. по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» были трудоустроены на 85%, в 2016 г. — на 85,5%.

Отметим значительную долю респондентов, указавших производственную практику

Таблица 1

Результаты анкетирования выпускников университета

Вопрос анкеты	2015 г., %*	2016 г., %*	2017 г., %*
1) Считаете ли вы, что, окончив ТГПУ им. Л.Н. Толстого, вы готовы к профессиональной деятельности?			
Да	71	59	54
Нет	9	9	12
Готов психологически, но нет достаточно знаний и практических навыков	16	22	21
Достаточно знаний и навыков, но не готов психологически	4	10	13
2) Хотели бы вы работать по специальности, полученной в ТГПУ им. Л.Н. Толстого?			
Да	76	70	75
Нет	24	30	25
3) Работаете (работали) ли вы по специальности?			
Да	21	25	16
Нет	79	75	84
4) На ваш взгляд, поможет ли вам опыт, приобретенный в процессе прохождения производственной практики, в дальнейшем трудоустройстве?			
Да	77	75	82
Нет	23	25	18
5) Совпадают ли ваши ожидания на 1-м курсе с результатами обучения?			
Да	60	56	49
Нет	40	44	51
6) Рекомендовали бы вы обучение в ТГПУ им. Л.Н. Толстого своим знакомым, родственникам, друзьям и т. д.?			
Да	87	84	85
Нет	13	16	15

Примечание: «*» — от числа принявших участие в исследовании.

в качестве фактора, облегчающего им профессиональный выбор и адаптирующего к нему, — 77% (2015 г.), 75% (2016 г.), 82% (2017 г.). Производственная педагогическая практика — первое прикосновение к педагогической реальности будущего учителя в качестве субъекта деятельности, это едва ли не главное мотивирующее на будущую профессию звено обучения. Выпускники указывают, что испытывают недостаток в практических умениях и навыках, которые, по их мнению, лучше всего формируются в условиях профессиональных практик. Студенты ощущают также недостаточность временных рамок, которые отводятся на практику для формирования необходимых умений. Общая тенденция сокращения длительности практик, характерная для высшего образования, снижает качество практической подготовки.

На сегодняшний день многими исследователями указывается на необходимость большей практической ориентированности образования педагогов без ущерба для серьезной теоретической подготовки [3; 10]. Выпускники, главным образом работающие, указывали на дефицитарность компетенций в вопросах психологической и методической подготовки. Можно оценить как позитивный факт то, что студенты формируют такие образовательные запросы, т. е. понимают, какие знания им необходимы. Это стимулирует дальнейшее профессиональное обучение и свидетельствует о серьезных мотивах. С другой стороны, полученные результаты указывают на сложности первых шагов в профессии.

Работа по специальности среди студентов старших курсов является еще одним фак-

тором, стимулирующим профессиональное субъектное созревание. Число студентов, имеющих опыт педагогической работы, колеблется в диапазоне от 16% в 2017 г. до 25% в 2016 г. В пояснениях к опросу они указывают на неудачные попытки поиска работы, трудности трудоустройства по специальности при отсутствии документа о высшем образовании, конкуренцию на рынке труда, опасения не соответствовать требованиям руководства школы.

Относительная стабильность количества студентов, желающих работать в соответствии с полученной специальностью, по нашему мнению, указывает и на то, что большинство выпускников не разочаровалось в своем профессиональном выборе: 76% в 2015 г., 70% в 2016 г., 75% в 2017 г. В то же время выросло число студентов, отметивших несоответствие ожиданий от процесса и результатов обучения, имевших место у них на 1-м курсе, и результатов обучения на выпускном курсе: 40% (2015 г.), 44% (2016 г.), 51% (2017 г.). Они по-другому представляли себе работу учителя и соответствующую подготовку. В комментариях студенты указывали на неожиданные сложности в процессе обучения, слишком интенсивно меняющиеся требования к их профессиональным качествам, предъявляемым в школах в период прохождения практики, и тем качествам, которые формируются в процессе профессионального обучения. Студенты указывали на несоответствие ожиданиям той «реальности» профессии, с которой они столкнулись на производственной практике. Свою будущую профессию они видели иначе, определяли ее как более творческую, менее бюрократизированную, более свободную в построении коммуникаций и отношений. Можно предположить, что здесь имеет место недостаточно зрелое представление о профессии и профессиональных функциях, складывающееся на этапе профессионального обучения или даже до него. Результаты анкетирования уже работающих в сфере образования выпускников свидетельствуют о большей ориентированности на педагогическую профессию в будущем, и только 4% из них желают сменить сферу деятельности.

Большинство обучающихся в целом комплементарно относятся к обучению в университете и тем результатам, которых достигли, и рекомендовали бы вуз другим абитуриентам — 87% (2015 г.), 84% (2016 г.), 85% (2017 г.).

Успешное профессиональное обучение, хорошо организованная педагогическая практика, безусловно, способствуют формированию профессиональной субъектности будущего педагога. Однако внешними индикаторами становления профессиональной субъектности выступают следующие показатели: трудоустройство в образовательные организации, сохранение верности профессиональному выбору, дальнейшие профессиональные достижения.

Особенности методов и процедуры исследования самооценки реализуемой профессиональной деятельности среди педагогов первого года работы (стажеров)

Профессиональная деятельность на начальном этапе сопровождается интенсификацией процесса развития профессиональной педагогической субъектности. Вхождение в профессию молодого учителя сопровождается серьезным адаптационным стрессом, который, как показывает практика, в некоторых случаях приводит к отказу от профессии и смене вида деятельности [1]. Чаще всего это обусловлено несоответствием ожиданий молодого специалиста и школьной реальности, переживанием состояния фрустрации, что иногда приводит к разочарованию в профессии, в себе. Первый год работы представляет собой серьезное испытание для учителя. Однако службы ТГПУ им. Л.Н. Толстого продолжают сопровождать выпускника в течение года после выпуска, а в некоторых случаях и дольше. Молодой педагог включается в стажерскую программу. В университете эта деятельность регулируется положением «О стажировке выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого в образовательных организациях (учреждениях) Тульской области». Координацией стажерской практики занимается Центр профессиональной ориентации, довузовской подготовки и содействия трудоустройству выпускников. Сотрудники центра организуют обучающие мероприятия с уча-

ствием стажеров, оказывают консультативную помощь по вопросам адаптации и соблюдению трудовых прав и мер социальной защиты, проводят систематический сбор статистических данных. Молодые педагоги вовлечены в адаптирующую программу, которая реализуется согласно утвержденному плану через консультативные встречи на факультетах, проблемные семинары, мастер-классы от ведущих педагогов, методистов и психологов. Собираемые данные позволяют нам проследить особенности вхождения выпускников-педагогов в профессию, определить типичные сложности, с которыми они сталкиваются, обнаружить тенденции, скорректировать процесс обучения в вузе и взаимодействие с работодателями с целью преодоления адаптационных рисков. Важно иметь обратную связь, знать мнение молодого учителя о его готовности к профессиональной деятельности, его самоощущение в процессе работы.

В 2016 г. (выпуск 2015 г.) 149 выпускников-стажеров участвовали в анкетировании (трудоустроились в образовательные организации 165), в 2017 г. (выпуск 2016 г.) — 156 (трудоустроились в образовательные органи-

зации 179). В исследовании приняли участие стажеры первого года, работающие в образовательных и воспитательных учреждениях и принимающие участие в реализуемой университетом программе стажировки выпускников, 86% — женщины, 14% — мужчины. Выборка превышала репрезентативный порог, возможная погрешность, согласно статистическим требованиям, не превышала 5%. Опрос проводился анонимно. Варьирование переменных и коррекционное исследование не осуществлялись.

В опросе мы фокусировались на следующей задаче: определить характер самооощущения и самооценку в части общетеоретической, методической, психолого-педагогической, организационной, проектной подготовки, а также качества владения необходимой законодательно-нормативной базой (табл. 2).

Результаты и обсуждения

Из материалов видно, что стажеры в 2016 г. (выпуск 2015 г.) определяют свою готовность в теоретическом компоненте как высокую — 54% и хорошую — 40%, а в 2017 г. (выпуск 2016 г.) — 49 и 49% соответ-

Таблица 2

Результаты анализа субъективной готовности стажера к профессионально-педагогической деятельности

Стороны профессиональной подготовки	Уровень готовности (по 5-балльной шкале)	2016 г. (всего %)	2017 г. (всего %)
1. Теоретическая подготовка	5	54	49
	4	40	49
	3	6	2
	2	-	-
	1	-	-
2. Методическая подготовка	5	27	27
	4	47	62
	3	25	11
	2	1	-
	1	-	-
3. Психолого-педагогическая подготовка	5	48	29
	4	35	69
	3	17	2
	2	-	-
	1	-	-

Стороны профессиональной подготовки	Уровень готовности (по 5-балльной шкале)	2016 г. (всего %)	2017 г. (всего %)
4. Подготовка в области организации учебного процесса	5	42	36
	4	45	60
	3	13	4
	2	-	-
	1	-	-
5. Подготовка в области организации воспитательного процесса	5	51	29
	4	40	65
	3	8	6
	2	1	-
	1	-	-
6. Подготовка в области проектной деятельности	5	36	36
	4	50	58
	3	14	6
	2	-	-
	1	-	-
7. Уровень знания федерального и регионального законодательства в сфере образования	5	25	31
	4	44	62
	3	27	7
	2	4	-
	1	-	-

ственно. Оценена степень владения методикой преподавания: в 2016 г. как высокая — 27% и хорошая — 47%, а в 2017 г. — 27 и 62% соответственно. Здесь мы видим, что оценка «хорошо» значительно преобладает над оценкой «отлично»; к тому же 25% (2016 г.) и 11% (2017 г.) оценили ее как удовлетворительную. Вполне естественным является то, что в начале трудового пути молодой специалист ощущает несовершенство своих профессиональных умений и навыков. Также стажеры обозначают сложности в части психолого-педагогической подготовки. Это совпадает с результатами анкетирования выпускников, приведенными в табл. 1, что свидетельствует о том, что, еще не приступив к систематической профессиональной деятельности, имея опыт только педагогической практики, будущие учителя предполагали такие проблемы в будущем. В комментариях стажеры указали на неожиданно большое количество случаев нестандартных ситуаций в работе, требующих психологической и педагогической компетентности, которые были

связаны с особенностями построения коммуникации с участниками педагогического процесса, с распространяющейся инклюзией в образовании. Также часть стажеров столкнулась с проблемами в организации воспитательной работы. Они указали на отсутствие опыта, страх ошибиться, и, как следствие, некоторые старались воздерживаться от проблемных для них видов деятельности. Стажеры высказывали мнение, что если бы на занятиях больше уделялось времени разборам конкретных педагогических ситуаций, решению кейсов, содержащих типичные и атипичные примеры, то это помогло бы им в работе. Можно отметить более низкий уровень оценки стажерами знаний в области владения технологиями проектной деятельности. Так, «высоко» свои компетенции здесь оценили 36%, «хорошо» — 50%, «удовлетворительно» — 14%. Опрошенные отмечают, что не имеют достаточной подготовки в организации проектной деятельности учеников, однако считают ее одним из наиболее современных и перспективных

методов обучения, что действительно согласуется с мнением современных исследователей [7; 9]. Уровень знания федерального и регионального законодательства в сфере образования: «высоко» — 25%, «хорошо» — 44%, «удовлетворительно» — 27%, «неудовлетворительно» — 4%. Это подтверждается результатами объективного контроля в ходе промежуточной и итоговой аттестации. Однако значимость этого важного компонента профессиональной подготовки выпускники полностью осознают, только начав профессиональную деятельность. Для студентов нормативно-правовая грамотность во многом носит декларативный характер.

Можно констатировать общую удовлетворенность педагогов-стажеров объемом и качеством собственных знаний и сформированных умений. В целом большинство участвовавших в стажерской практике и принимавших участие в исследовании удовлетворительно переживают процесс профессиональной адаптации. Однако, как указали участники, их профессиональную деятельность сопровождает большое количество сложных ситуаций, и они нуждаются в стандартизированном сопровождении со стороны вуза. Стажеры отмечают необходимость более тесного сотрудничества школы и университета, указывают на необходимость унификации требований к современному учителю и особенностям содержательной

подготовки будущего педагога, что, по их мнению, существенно облегчит адаптационный период.

Оценка уровня социально-психологической адаптации молодого педагога по методике М.А. Дмитриева

Сбор эмпирических данных о стажерах мы дополнили использованием методики М.А. Дмитриева «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы», позволившей сфокусировать наше внимание на некоторых аспектах феномена профессиональной адаптации [5, с. 12—18]. В этом исследовании приняли участие педагоги-стажеры выпуска 2016 г. в количестве 156 человек, 86% — женщины, 14% — мужчины. Выборка превышала репрезентативный порог, возможная погрешность, согласно статистическим требованиям, не превышала 5%. Анкета была анонимной. Варьирование переменных и коррекционное исследование не осуществлялись.

Результаты и обсуждения

Полученные здесь результаты во многом совпадают с итогами предыдущего опроса (см. табл. 2) — большинство демонстрирует хорошую адаптацию: высокий уровень — у 31%, а выраженный — у 64%, 12% — низкий и 2% дезадаптированы (табл. 3).

Таблица 3

Результаты анкетирования стажеров в 2017 г. по методике М.А. Дмитриева «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы»

№ п/п	Основные факторы	Средние значения (макс. 12 баллов)
1	Отношение к учебному заведению	8,2
2	Отношение между педагогами	10
3	Удовлетворенность условиями труда	8,6
4	Удовлетворенность положением в коллективе	9,7
5	Отношение к работе	8,5
6	Отношение к ученикам	9,8
7	Отношение к руководству	9
8	Отношение к коллективу	7,8
9	Шкала лжи	2,9
10	Общий суммированный балл	74,5

Как видно из табл. 3, наибольшая удовлетворенность обнаруживается характером отношений с другими педагогами образовательного учреждения и с учениками, труднее всего для стажеров оказалось выстраивать отношения с коллективом. Удовлетворение от работы в целом, от взаимоотношений с руководством, от условий труда находится на среднем уровне. В комментариях стажеры указывали на сложности вхождения в коллектив, который к ним «присматривается слишком пристально», на стремление коллег и руководства слишком «назидательно», а иногда жестко комментировать результаты труда молодого учителя. Вместе с тем, отмечая высокую удовлетворенность положением в коллективе, они указывают на меньшую удовлетворенность от своего отношения к коллективу, пишут, что «свежим взглядом» замечают многие несовершенства в работе образовательного учреждения и отдельных педагогов, хотя и стараются воздерживаться от критики. Часто и сами бывают не удовлетворены своей работой, считают, что делают педагогические и методические ошибки, за которые им потом неловко. Рефлексия деятельности является важной частью профессиональной субъектности педагога. Несколько человек, у которых выявлена дезадаптация, наибольший стресс испытывают от отношений в коллективе, указывая на невозможность построить нормальную коммуникацию, считают, что к ним относятся незаслуженно плохо и стараются принудить уйти из учреждения. Они находятся в достаточно сильном стрессе, полагают, что им также не удается выстроить работу с учениками или воспитанниками, и планируют сменить сферу деятельности. При этом в результатах своей работы и профессиональных качествах эта группа практически не видит проблем, считая источником сложностей внешнюю недоброжелательную среду. В то же время те выпускники-стажеры, которые критичнее относятся к результатам собственной работы, больше настроены на саморазвитие, повышение уровня квалификации, поиск решения сложных ситуаций, обращаясь к компетентным специалистам. Они настроены повышать свой образовательный уровень,

продолжать работу, развивая свою профессиональную педагогическую субъектность.

Анализируя результаты исследования, стоит учитывать и то обстоятельство, что качество оценки стажерами внешних факторов, опосредующих их работу, и оценка степени своей удовлетворенности/неудовлетворенности ею еще сами по себе не являются свидетельствами формирования субъектности. Педагог может быть полностью удовлетворен, но при этом демонстрировать профессиональную непригодность, и наоборот. Скорее всего, о построении профессиональной субъектности будет свидетельствовать определенная неудовлетворенность результатами своей деятельности и в то же время желание работать, построение перспективы профессионального и личностного развития.

Заключение

Подготовка к реализации себя в профессии педагога, а потом и начало непосредственной педагогической деятельности, являясь достаточно сложным периодом, имеет значительный потенциал для создания условий, максимально их обеспечивающих. В частности, такой потенциал заключен в организации сопровождения выпускника-педагога с целью помощи в становлении профессиональной педагогической субъектности и преодолении адаптационного стресса. Образование педагога не может прерываться с окончанием университета, оно продолжается в течение всего профессионального пути. Становление профессионализма, развитие компетенций сопряжено одновременно и с личностным развитием. Современное образование педагога должно не только учитывать необходимость технологичной подготовки, формирования нужных компетенций, но и решать задачу личностного развития будущего учителя в глубоком гуманистическом смысле.

Организованное и проведенное исследование позволило констатировать, что рефлексивная оценка результатов собственного профессионального обучения, профессиональной деятельности молодыми педагогами создает поле интеллектуального напряжения, в котором рождается запрос на

профессиональное саморазвитие, дальнейшее профессиональное обучение и самосовершенствование. Этот сложный процесс нуждается в сопровождении со стороны наставников, а систематическая работа со

стажерами-педагогами способствует преодолению адаптационного стресса, более гармоничному вхождению в профессию и формированию профессиональной педагогической субъектности.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 1—16. doi: 10.17759/psyedu.2017090201
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32—40.
3. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143—159.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.В., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14—19.
5. Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. Ч. 3. // Сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. 144 с.
6. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87—104.
7. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 25—33.
8. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41—57.
9. Рубцова О.В., Кривошеева Л.Б. Проектирование как способ организации учебной деятельности подростков на примере технического моделирования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 133—145. doi: 10.17759/pse.2015200313
10. Санина С.П., Енжевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 20—29. doi: 10.17759/psyedu.2015070303
11. Семенов И.Н., Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. 2007. № 2. С. 203—217.

Evaluation by Graduates of Pedagogical Universities their Readiness for Professional Pedagogical Activity

Budnikova S.P.*,

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,

svpbu@yandex.ru

The paper focuses on how graduates of pedagogical university departments and first-year teachers evaluate their readiness to carry out professional activities. A survey of 1440 graduate students and a survey, testing and interview with 305 first-year teachers (trainees) conducted at the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University revealed the subjects' perceptions of the level of development of their professional knowledge and skills. Becoming a teacher and the subject of one's own teaching activity implies, among other things, being able to reflect upon the professional practice. The paper states that young teachers need professional support as entering the profession is associated with adaptational stress which may interfere with the process of their becoming the subjects of their own pedagogical practice. The paper argues that it is necessary for university services to render such support to graduates of pedagogical departments.

Keywords: entering profession, professional teaching subjectness, professional adaptation, young teachers, first-year teachers (trainees).

References

1. Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fyodorov A.A. Issues of Professional Adaptation in Young Teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 1—16 doi: 10.17759/psyedu.2017090201. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [To the questions on the reform of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 32—40. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143—159. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Davydov V.V., Slobodchikov V.V., Tsukerman G.A. Junior schoolchild as a subject of educational activity. *Questions of psychology*, 1992, no. 3, pp. 14—19.
5. Diagnostika professional'nogo stanovleniya lichnosti: ucheb.-metod. posobie: v 3 ch. Ch. 3. [Diagnostics of the professional development of the individual: Teaching aid: in 3 vol. Vol. 3]. Suntsova Ya.S. (eds.). Izhevsk: «Udmurtskii universitet» Publ., 2012. 144 p.
6. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument

For citation:

Budnikova S.P. Evaluation by Graduates of Pedagogical Universities their Readiness for Professional Pedagogical Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 112—123. doi: 10.17759/ pse.2018230511 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Budnikova Svetlana Petrovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, Head of the Department for Professional Orientation and Employment Assistance for Graduates, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Lev Tolstoy TSPU), Tula, Russia. E-mail: svpbu@yandex.ru

modernizatsii programm podgotovki uchitelei [The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 87—104. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak forma razvivayushchego obucheniya [Project Activities of Students as a Form of Developmental Teaching]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 25—33 (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41—57. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Rubtsova O.V., Krivosheeva L.B. Proektirovanie kak sposob organizatsii uchebnoi deyatel'nosti podrostkov na primere tekhnicheskogo modelirovaniya [Project Activity as a Means of Organizing Adolescents' Learning Process (on the Example of Technical Modelling)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 130—145 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200313

10. Sanin S.P., Engelska M.V. Implementation of activity approach in training elementary school teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303.

11. Semenov I.N., Savenkova I.A. Reflexive-psychological aspects of development and professional self-determination of personality. *World of psychology*, 2007, no. 2, pp. 203—217.

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

Границы воспроизводства научных традиций в региональных научных школах (на материале научной школы У.В. Ульенковой)

Радина Н.К.*,

Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Нижний Новгород, Россия
rasv@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на определение детерминант, влияющих на сохранение проблематики научной школы ее выпускниками, выполненное на примере научной школы У.В. Ульенковой (школа формулирует уникальный подход к психодиагностике и коррекции детей с задержкой психического развития — ЗПР). Предполагалось, что выпускники изучаемой научной школы, содержательно сохранившие проблематику и направление исследований основателя школы, обладают высокой результативностью научных достижений. В процессе исследования была реконструирована сеть из 42 выпускников изучаемой научной школы, собраны данные относительно их научной продуктивности, включая показатели публикационной активности в РИНЦ. Было выявлено, что сохранение «научной программы» научного руководителя нетипично для данной сети выпускников, а ориентация на изучение проблем детей с ЗПР тесно связана с непосредственным цитированием работ У.В. Ульенковой и цитированием работ других участников аспирантской сети. Ключевая роль в статье отводится социальному капиталу аспирантской сети: готовность к соавторству, готовность читать и цитировать работы других выпускников аспирантской школы положительно коррелируют со всеми основными показателями научной продуктивности исследуемой сети.

Ключевые слова: аспирантская школа, научная школа, наукометрические показатели.

Для цитаты:

Радина Н.К. Границы воспроизводства научных традиций в региональных научных школах (на материале научной школы У.В. Ульенковой) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 124—132. doi: 10.17759/pse.2018230512

* Радина Надежда Константиновна, доктор политических наук, профессор департамента социальных наук, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики; Нижний Новгород, Россия. E-mail: rasv@yandex.ru

Согласно федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 23-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», аспирантура обрела новый статус третьего уровня высшего образования, возглавив иерархию, в основе которой бакалавриат (первая ступень) и магистратура (вторая ступень). Аспирантские школы, создаваемые в университетах, исследователями высшего образования обсуждаются в контексте различных подходов, в сопоставлении с зарубежным опытом, едва касаясь прошлой подготовки научных кадров в советской и постсоветской России [3; 9 и др.].

До этапа реформирования российского высшего образования понятия «аспирантская школа» и «научная школа» категориально были настолько близки, что понятие «аспирантская школа» практически не использовалось, будучи поглощенным более статусным «научная школа». В данной статье представляются итоги социально-психологического исследования известной региональной научной школы У.В. Ульenkовой [10], проблематизируется статус научной школы в прежнем ее понимании и в контексте нового дискурса аспирантских школ, обсуждаются критерии, позволяющие описать особенности аспирантских школ. Гипотеза исследования заключена в предположении о высокой результативности тех выпускников научной школы, которые содержательно сохранили проблематику и направление исследований («научную программу») У.В. Ульenkовой.

Ключевые определения: научная и аспирантская школы

С точки зрения науковедения категория «научная школа» не имеет четкого определения [1; 6 и др.]. Одну из популярных формулировок научной школы предлагает М.Г. Ярошевский, представляя ее как форму объединения процесса исследования и обучения молодежи в науке, как образование научного коллектива, члены которого характеризуются единством программных установок, отношениями «учитель — ученик» [11]. Согласно другому определению, научной школой называют группу исследователей, объединенных весомой научной идеей или гипотезой, которая обладает [8]:

- функцией воспроизводства;
- сложной стратификацией;
- инновационными механизмами, формирующими теоретическое знание;
- разным масштабом научного вклада и влияния.

Тем не менее все возможные определения научной школы объединяют такие признаки, как общая научная программа, воспроизводство научных кадров, научное лидерство, групповая научная деятельность, научное творчество, необходимость межпоколенной трансмиссии научной программы школы [1; 5; 6; 8; 11].

По мнению исследователей научной школы, она обладает двумя измерениями (когнитивное и социальное) и тремя функциями (исследовательская, образовательная, новационная) [6]. Ключевые функции научной школы позволили М.Г. Ярошевскому классифицировать школы, ориентированные на реализацию данных функций, и разделить их на научно-образовательные школы, предполагающие воспроизводство научных кадров посредством включения в определенную научную традицию, школы — исследовательские коллективы, школы как направления, приобретающие национальный или интернациональный характер [11]. В этой «функциональной классификации» очевидно просматриваются научные школы, которые в настоящее время сейчас обрели статус аспирантских школ (научно-образовательные школы).

В современных университетских документах аспирантскую школу определяют формально и описательно — как группу аспирантов и научных руководителей, участвующих в реализации образовательной программы высшего образования по соответствующему направлению подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре [2], при этом авторский характер школы утрачивается. Критерием успешности функционирования аспирантской школы становится реализованный график защит кандидатских диссертаций.

Подобная формальная рамка тем не менее не противоречит позиции М.Г. Ярошевского, поскольку речь идет и о воспроизводстве научных кадров, и о трансляции научной традиции, которая в современной аспирантуре передается посредством включения аспиранта в иссле-

довательскую работу (под научным руководством), а также посредством дополнительных учебных занятий и педагогической практики.

Описание программы исследования

В российских психологических исследованиях, посвященных анализу конкретных научных школ, присутствуют алгоритмы идентификации аспирантского или исследовательского характера школы, опирающиеся на субъективные критерии [5]. В данном исследовании были использованы инструменты, позволяющие изучить объективные показатели функционирования научной школы. В качестве кейса была выбрана региональная научная школа профессора Нижегородского государственного педагогического университета У.В. Ульяновской (1929—2013), признанная научной школой и на уровне регионального педагогического университета, и на уровне российского научного сообщества [10].

Докторская диссертация У.В. Ульяновской по проблеме изучения дифференциальной диагностики и психолого-педагогической коррекции детей с задержкой психического развития (ЗПР) стала основой развития идей (научной программой) ее научной школы. Аспирантура на кафедре психологии в Горьковском государственном педагогическом институте им. М. Горького (в настоящее время — Мининский университет) открылась в 1987 г. [10].

На первом этапе благодаря интервьюированию и анализу архивов была реконструирована сеть кандидатов и докторов наук, которые были подготовлены У.В. Ульяновской в рамках деятельности изучаемой научной школы: регион проживания выпускников, место работы, связи между выпускниками и др. Всего было идентифицировано 42 выпускника с защищенными диссертациями (кандидатскими и докторскими) в период 1991—2010 гг. Далее использовалась наукометрическая информация о выпускниках школы из Российской электронной библиотеки (число публикаций, число ссылок, импакт-фактор изданий, где публикуются выпускники, и т. д.).

Наукометрическая информация была проанализирована в социально-психологическом контексте отношений соавторства между аспи-

рантами и научным руководителем в научной школе (во время обучения в аспирантуре или после защиты). В том случае, если у выпускников были публикации в соавторстве с научным руководителем, они составили респондентов «первого круга». Если выпускники школы публиковались вместе друг с другом в соавторстве, они составляли «второй круг» респондентов. Те выпускники, которые никогда не публиковались в соавторстве с кем-либо из научной школы, составили «третий круг» респондентов.

Для анализа отношений в сети аспирантов использовался корреляционный анализ на основе вычисления коэффициента четырехклеточной сопряженности ϕ ($-1 < \phi < 1$; о наличии связи между двумя объектами свидетельствуют показатели $\phi = 0,3$ и выше).

В процессе исследования предполагалось изучить особенности существования научной школы на этапе «ухода Учителя», проанализировать ключевые показатели эффективности в отсроченной перспективе.

Воспроизводство научных традиций: наукометрическое измерение

Сеть выпускников научной школы У.В. Ульяновской представлена преимущественно исследователями Нижнего Новгорода (выпускники школы также есть в городах Арзамас, Киров, Саранск, Шадринск и некоторых других). Из 42 идентифицированных выпускников 5 оказались не зарегистрированными в Российской электронной библиотеке, а четверо из них не имели публикаций в РИНЦ (как правило, это практики вне системы высшей школы), следовательно, 9 из 10 выпускников научной школы после защиты диссертации сохраняют научную и публикационную активность.

Анализ формальных показателей успешности показал, что публикационная активность сети выпускников научной школы У.В. Ульяновской выше, чем в среднем в социальных и гуманитарных науках (табл. 1).

Среднее число цитирований работ выпускников школы в 2 раза превышает средние показатели публикационной активности российских исследователей. В то же время показатели по самоцитированию у выпускников в 2,6 раза превышают аналогичные в

гуманитаристике и в 1,5 раза — в социальных науках (как и показатели цитирования соавторами). Следовательно, перед нами сеть исследователей, которая не только активно публикуется, но и контролирует наполненность цитирования своих работ посредством самоцитирования или ссылок соавторов.

Для изучения других характеристик сети выпускников данной научной школы были использованы социометрические диаграммы, которые позволили наглядно продемонстрировать тематическую направленность сети выпускников школы после защиты диссертаций и готовность цитировать труды научного руководителя (см. рис.).

Структура диаграммы отражает три уровня («три круга») сплоченности участников сети. Центральную часть представляет фигура основателя школы и тех учеников, которые после или в процессе работы над диссертацией опубликовали с научным руководителем научные работы в соавторстве (на отношения соавторства указывают соединительные линии между объектами сети). Второй круг представляет тех участников сети, которые публиковали работы в соавторстве друг с другом (с другими выпускниками) после защиты диссертации. В третьем круге находятся те выпускники, которые не вступали в отношения соавторства ни с научным руководителем, ни с кем-либо из других выпускников.

Таблица 1

**Сравнительный анализ показателей результативности научной школы
 У.В. Ульяновской в контексте средних показателей по России
 (показатели по России цитируются по: [4, с. 52])**

Основания для сравнения	Российские научные школы, гуманитарные науки	Российские научные школы, социальные науки	Научная школа У.В. Ульяновской
Публикации	21	19	29
Цитирования	52	36	103
Самоцитирование, %	11	17	28,3
Цитирование соавторами, %	15	20	38,3

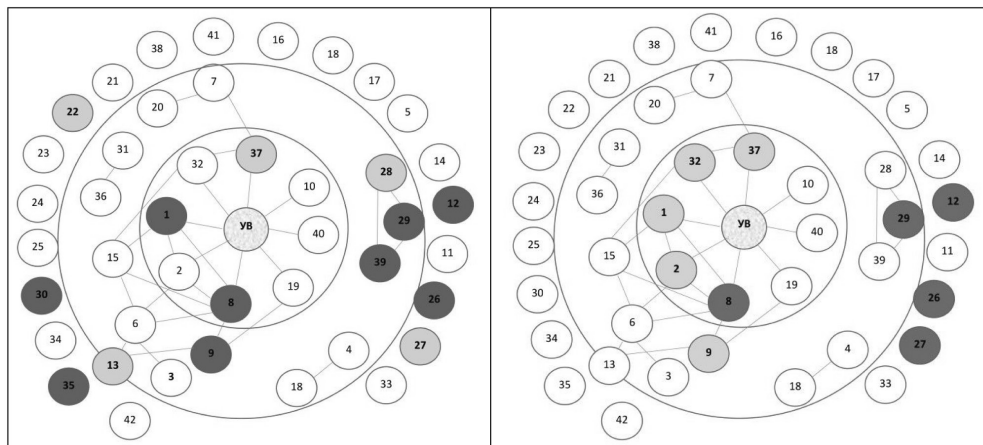


Рис. Сеть выпускников научной школы У.В. Ульяновской

Левая диаграмма: сохранение «научной программы» (нет заливки — уход из темы, бледная заливка — тема сохранена в некоторых работах, темная заливка — тема сохранена в ряде работ).

Правая диаграмма: цитирование работ научного руководителя после защиты диссертации (нет заливки — нет цитирования или единичные случаи, бледная заливка — цитирование в некоторых работах, темная заливка — ссылки на публикации У.В. Ульяновской в ряде работ)

Согласно диаграммам, практически половина участников сети выпускников связана отношениями соавторства с научным руководителем или друг с другом.

После защиты только около четверти всех выпускников время от времени (как правило, сразу после защиты) обращались к научной программе школы (в нескольких работах), остальные предпочли иные темы и проблемы. Однако даже в том случае, если выпускники оставались «в теме», они достаточно ограниченно обращались к работам бывшего научного руководителя, предпочитая цитировать иных авторов (на правой диаграмме показаны 5 выпускников, наиболее активно использующих работы научного руководителя, при этом четверо из них не связаны отношениями соавторства (с У.В. Ульяновской и/или друг с другом)). Кроме того, те выпускники, которые реально сохраняют «научную программу» У.В. Ульяновской (активно ссылаясь на ее работы), — это кандидаты наук, не имеющие собственных аспирантов и, следовательно, не воспроизводящие проблематику научного руководителя в работах следующего поколения исследователей (отсутствует межпоколенная трансмиссия научной программы).

Проанализируем объективные факторы, способные объяснить сохранение интереса к

проблематике научного руководителя у аспирантов, а также другие корреляционные связи изучаемых показателей (табл. 2).

Табл. 2 раскрывает ряд закономерностей, описывающих особенности данной аспирантской сети. Так, фактор проживания исследователей в Нижнем Новгороде тесно связан с публикационной активностью ($\varphi=0,49$) и наличием цитирования в РИНЦ выше среднего ($\varphi=0,49$), а также положительно влияет на соавторство внутри аспирантской сети до и после защиты диссертации ($\varphi=0,28$). Это во многом обусловлено не только проживанием в одном городе, но и работой в одном университете, инициирующем публикационную активность сотрудников.

Также, согласно табл. 2, те из аспирантов, которые получили докторскую степень, имеют больше ссылок в РИНЦ ($\varphi=0,63$), активнее публикуются ($\varphi=0,51$), больше ориентированы на соавторство в рамках аспирантской сети ($\varphi=0,41$).

Те выпускники школы, которые ориентированы на самоцитирование и цитирование соавторов (в данном исследовании это определяется как «закрытость сети»), имеют более высокие показатели по цитированию в РИНЦ ($\varphi=0,28$) (однако это «управляемое цитирование», обеспеченное самоподдержкой и поддержкой соавторов), ориентированы

Таблица 2

Корреляционный анализ показателей функционирования научной школы У.В. Ульяновской

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	0,19	0,49	0,49	- 0,02	0,28	- 0,16	0,19	- 0,04
2	0,19	1	0,51	0,63	0,16	0,41	-0,05	0,21	0,08
3	0,49	0,51	1	0,85	0,04	0,58	0,22	0,51	0,47
4	0,49	0,63	0,85	1	0,28	0,62	0,10	0,38	0,47
5	-0,02	0,16	0,04	0,28	1	0,47	0,09	0,16	0,58
6	0,28	0,41	0,58	0,62	0,47	1	0,05	0,27	0,44
7	-0,16	-0,05	0,22	0,10	0,09	0,05	1	0,55	0,37
8	0,19	0,21	0,51	0,38	0,16	0,27	0,55	1	0,30
9	-0,04	0,08	0,47	0,47	0,58	0,44	0,37	0,30	1

Примечание: 1 — регион НН; 2 — наличие степени доктора наук; 3 — число публикаций в РИНЦ выше, чем в среднем в сети; 4 — цитирование в РИНЦ выше, чем в среднем в сети; 5 — закрытость участника сети (высокие показатели самоцитирования и цитирования соавторами); 6 — наличие соавторов в сети; 7 — сохранение «научной программы» научного руководителя; 8 — цитирование научного руководителя; 9 — цитирование других участников сети.

на соавторство в рамках аспирантской сети ($\varphi=0,47$) и охотно цитируют «своих» ($\varphi=0,44$).

Сохранение научной программы научного руководителя тесно связано собственно с непосредственным цитированием работ У.В. Ульенковой ($\varphi=0,55$), а также с цитированием других участников аспирантской сети ($\varphi=0,37$).

Корреляционный анализ показывает, что наиболее яркими маркерами в определении научной активности аспиранта после защиты диссертации являются публикационная активность, активность в соавторстве и цитирование работ других участников аспирантской сети. Очевидно, что в данном случае научная продуктивность аспирантов после защиты коррелирует с социальным капиталом научной школы, а не с ее научной программой (следовательно, выдвинутая гипотеза не подтвердилась).

Итак, сеть выпускников научной школы У.В. Ульенковой, сохраняя высокую научную продуктивность и ориентируясь на закрытый характер научной деятельности, действительно по ряду признаков теряет интерес к продвижению научной программы школы. В том случае, если данную сеть идентифицировать как научную школу — исследовательскую группу (по Ярошевскому), возможно констатировать фазу распада школы (следовательно, школа не существовала и четверти века, не был осуществлен важный признак научной школы — межпоколенная трансмиссия научной программы). В то же время, если считать данную школу аспирантской (научно-образовательной, по Ярошевскому), очевидны ее высокие показатели, потенциал и значимость для возрастной и специальной психологии.

Выводы

В 90-е гг. интерес к научным школам со стороны общества (выделение правительственных грантов и высокий научный статус основателя школы в научном сообществе) способствовал рождению новых научных школ. Обычное обучение в аспирантуре университета не связывалось с социальным признанием, в то время как «становление ученым» в рамках научной школы повышало социальный престиж выпускников. Научно-образовательные школы с локальными на-

учными программами, стремясь к признанию, недооценивали свою роль как института становления нового поколения исследователей и переоценивали значимость исходной научной программы. Именно эти проблемы, на наш взгляд, отразились на формировании научной школы У.В. Ульенковой.

По итогам проведенного исследования необходимо отметить некоторые значимые аспекты в жизни научных школ.

Во-первых, это возможное функционирование научной сети/группы в режиме «закрытости» (концентрация на собственных работах и работах соавторов). Признавая ограниченную успешность закрытых социальных групп [7], необходимо отметить, что закрытость социального сообщества объясняется не только особенностями самой группы, но и характеристиками внешней среды (в данном случае — научной среды).

Во-вторых, роль социального капитала научной социальной сети. Ориентация на Другого в аспирантской сети (готовность к соавторству, готовность читать и цитировать работы других выпускников аспирантской школы) коррелирует со всеми основными показателями научной продуктивности. Ключевым для сохранения научной продуктивности аспирантской сети может оказаться не научная программа научного руководителя аспирантов, а социальные связи и социальный капитал выпускников научной школы.

В-третьих, критерии успешности (основания для выделения успешных аспирантских школ, высокий статус которых может быть сопоставимым с исследовательскими научными школами). Это не только базовые критерии, связанные с успешными защитами диссертаций в соответствии с графиком, но и другие наукометрические показатели, позволяющие объективно идентифицировать научный вклад аспирантской школы в развитие российской науки.

Кроме того, если речь идет о научно-образовательной (аспирантской) школе, представляется важным сохранять «знаки авторства» научных руководителей аспирантских школ, тем самым поддерживая высокий статус процесса воспроизводства исследователей и преподавателей высшей школы.

Финансирование

Работа выполнена в ходе проведения исследования № 17-01-0041 «Взлеты и падения региональных научных школ» в рамках программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)» в 2017—2018 гг. и в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5—100».

Литература

1. Арпентьева М.Р. Особенности научного творчества в контексте развития научных школ // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2015. № 3. С. 25—34.
2. Аспирантские школы НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: https://aspirantura.hse.ru/asp_school (дата обращения: 08.09.2017).
3. Бедный Б.И., Казанцев В.Б., Чупрунов Е.В. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы // Высшее образование в России. № 6. 2014. С. 34—42.
4. Васильев А., Марков В. Коллективная научная деятельность в России: сравнение эффективности отечественной и зарубежной форм организации // Власть. 2013. № 1. С. 48—53.
5. Володарская Е.А. Науковедческий анализ научной школы О.К. Тихомирова // Методология и история психологии. 2009. № 4(4). С. 28—44.
6. Козлова Л.А. «Научная школа» в научной политике и социальном исследовании // Вестник института социологии. 2014. № 3(10). С. 46—65.
7. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб: Питер, 2005. 304 с.
8. Субетто А.И. Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы. СПб: Астерион, 2012. 75 с.
9. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22—34.
10. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом институте в 20—80 годы XX века // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 16.
11. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Креба, Г. Штейнера. М.: Наука, 1977. С. 7—97.

Limits of Reproducing Scientific Traditions in Regional Schools of Thought (On the Material of U.V. Ulyenkova's School of Thought)

Radina N.K.*,

National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia,
rasv@yandex.ru

The paper presents outcomes of an empirical study aimed at identifying the determinants that influence the preservation of the research agenda in a scientific school by its followers. The study was carried out on the material of U.V. Ulyenkova's school of thought that has established a unique approach to the diagnostics and treatment of children with delayed mental development. Our hypothesis was that the disciples of this scientific school that carry out their activities within the research agenda and research focus of the school's founder have high levels of research achievements. In the course of the study we identified and followed a network of 42 disciples of Ulyenkova's school of thought and evaluated their research activities, including the indices of their publishing activities in the Russian Science Citation Index. As it was revealed, the preservation of the 'research programme' of the academic supervisor is not common for this network of disciples, and their focus on studying children with delayed mental development is closely connected with citing U.V. Ulyenkova's works and works of other members of the network. We emphasise that the key role is that of the social capital of the postgraduate network: co-authoring, readiness to read and cite works of other followers positively correlates with all the main indices of academic achievements of the explored network.

Keywords: postgraduate school, scientific school, research metrics.

Funding

This work is part of the research #17-01-0041 "Ups and Downs of Regional Schools of Thought" carried out within the HSE Academic Fund Programme in 2017-2018 and within the Project 5-100 (state support programme for top Russian universities).

References

1. Arpentyeva M.R. Osobennosti nauchnogo tvorchestva v kontekste razvitiya nauchnykh shkol [Features of scientific creativity in the context of the development of scientific schools]. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo [Humanitarian reports of TSPU. L.N. Tolstoy]*, 2015, no. 3, pp. 25—34.
2. Aspirantskiye shkoly NIU VSE [Postgraduate Schools of the Higher School of Economics] [Elektronnyi

resurs]. Available at: https://aspirantura.hse.ru/asp_school (Accessed: 08.09.17).

3. Bedny B.I., Kazantsev V.B., Chuprunov Ye.V. Podgotovka nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture: issledovatel'skiye shkoly [Preparation of scientific and pedagogical staff in postgraduate study: research schools]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]*, 2014, no. 6, pp. 34—42.

For citation:

Radina N.K. Limits of Reproducing Scientific Traditions in Regional Schools of Thought (On the Material of U.V. Ulyenkova's School of Thought). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 124—132. doi: 10.17759/pse.2018230512 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Radina Nadezhda Konstantinovna, PhD in Political Sciences, Professor, Department of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: rasv@yandex.ru

4. Vasilyev A., Markov V. Kollektivnaya nauchnaya deyatel'nost' v Rossii: sravneniye effektivnosti otechestvennoy i zarubezhnoy form organizatsii [Collective scientific activity in Russia: comparison of efficiency of domestic and foreign forms of organization]. *Vlast [Power]*, 2013, no. 1, pp. 48—53.
5. Volodarskaya Ye.A. Naukovedchesky analiz nauchnoy shkoly O.K. Tikhomirova [Наукovedческий анализ научной школы О.К. Тихомирова]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2009, no. 4 (4), pp. 28—44.
6. Kozlova L.A. «Nauchnaya shkola» v nauchnoy politike i sotsialnom issledovanii [«Scientific School» in Science Policy and Social Research]. *Vestnik instituta sotsiologii [Bulletin of the Institute of Sociology]*, 2014, no. 3(10), pp. 46—65.
7. Kondratyev M.Yu. Sotsialnaya psikhologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Social psychology of closed educational institutions]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 304 p.
8. Subetto A.I. Noosfernaya nauchnaya shkola v Rossii: itogi i perspektivy [Noospheric Scientific School in Russia: Results and Prospects]. Saint-Petersburg: Asterion, 2012. 75 p.
9. Shestak V.P., Shestak N.V. Aspirantura kak tretiy uroven' vysshhego obrazovaniya: diskursivnoye pole [Postgraduate studies as a third level of higher education: a discursive field]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]*, 2015, no. 12, pp. 22—34.
10. Shutova N.V., Kisova V.V. Stanovleniye i puti razvitiya psikhologicheskogo obrazovaniya v Gorkovskom gosudarstvennom pedagogicheskom institute v 20—80 gody XX veka [Formation and development of psychological education in the Gorky State Pedagogical Institute in the 20—80s of the XX century]. *Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of the Minin's University]*, 2016, no. 2, pp. 16.
11. Yaroshevsky M.G. Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola [The logic of the development of science and the scientific school]. In Mikulinsky M.G. (eds.), *Shkoly v nauke [Schools in Science]*. Moscow: Nauka, 1977, pp. 7—97.

Пост-релиз о проведении финала Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2018»

9—16 октября 2018 г. в Москве прошел Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2018».

Организаторами конкурса стали Министерство просвещения Российской Федерации, Общественная организация «Федерация психологов образования России», Московский государственный психолого-педагогический университет.

Соорганизаторы конкурса: Психологический институт Российской академии образования, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ.

Партнеры конкурса: ФГБУ «Российская академия образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», ГБОУ ДОД г. Москвы «Центр детского и юношеского творчества «Бибирево», Общероссийская общественная организация «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей», Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество», НОЧУ ДПО «Психолого-педагогический институт воспитания», Медиагруппа «Актион-МЦФЭР» журнал «Справочник педагога-психолога. Школа», Институт практической психологии «Иматон», Центр психологического сопровождения образования «Точка Пси», Журнал «Школьный психолог».

Конкурс проводился 12-й раз, в нем приняли участие 57 конкурсантов — победителей региональных этапов конкурса из 57 субъектов Российской Федерации.

В первый и второй дни конкурсных мероприятий, 9 и 10 октября 2018 г., экспертная комиссия конкурса на базе Московского государственного психолого-педагогического университета оценивала заочные конкурсные работы участников «Характеристика профессиональной деятельности» и «Визитная карточка». Эксперты отметили значимость проведенного конкурсантами анализа профессиональной деятельности, а также высоко оценили оригинальность сюжетов и демонстрацию профессионального мастерства в видеоматериалах участников.

Торжественная церемония открытия конкурса состоялась 11 октября 2018 г. на базе Психологического института Российской академии образования.

Открыла церемонию заместитель министра просвещения Российской Федерации, председатель оргкомитета конкурса Татьяна СИНЮГИНА.

Среди выступавших на торжественном открытии конкурса были Евгений СИЛЬЯНОВ (Министерство просвещения РФ), Виталий РУБЦОВ (МГППУ), Алексей ГУСЕВ (Национальная родительская ассоциация), Татьяна КУПРИЯНОВА (Общероссийский профсоюз образования), Ирина ДУБРОВИНА (ПИ РАО), Марина ЧИБИСОВА (газета «Школьный психолог»), Елена БОЛДЫРЕВА (победитель Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017»).

После церемонии открытия состоялась общая фотосъемка участников и проведена процедура жеребьевки.

Установочный семинар для конкурсантов был организован 11 октября 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете, а 12 октября университет стал площадкой проведения конкурсного испытания «Профессиональный квест» и мастер-класса для участников конкурса «Логика интерпретации результатов психологической диагностики».

В рамках программы конкурса 12 октября 2018 г. в мультимедийном пресс-центре МИА «Россия сегодня» прошла пресс-конференция на тему «Развитие психологической службы в системе образования Российской Федерации». На пресс-конференции выступили следующие спикеры: заместитель министра просвещения РФ Татьяна СИНЮГИНА, заместитель директора департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения РФ Лариса ФАЛЬКОВСКАЯ, проректор МГППУ по инклюзивному образованию Светлана АЛЕХИНА, вице-президент Российской академии образования, декан факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова Юрий ЗИНЧЕНКО, педагог-психолог социального приюта для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, «Берег надежды», победитель Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017» Елена БОЛДЫРЕВА.

Конкурсное испытание «Мастер-класс» было проведено 13 октября 2018 г. в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ, на территории которого для конкурсантов была накануне организована экскурсия.

14 октября 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете были подведены итоги экспертного тура конкурса, объявлены 15 лауреатов конкурса и организованы мастер-классы для конкурсантов «Психологическое консультирование родителей и обучающихся» и «Профилактика нарушений поведения и отклонений развития школьников».

Конкурсное испытание «Профессиональные кейсы» состоялось 15 октября 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете.

Конкурсанты, не прошедшие в финальный тур, были приглашены на обучающий семинар «Конфликты в современном образовательном пространстве и пути их разрешения» в Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.

Торжественная церемония закрытия конкурса состоялась 16 октября 2018 г. в Министерстве просвещения Российской Федерации.

Церемонии награждения приветственными словами открыла Татьяна СИНЮГИНА: «*Мы понимаем, что вам важно чувствовать нашу поддержку и внимание. Мы профессионально, по-государственному болеем и поддерживаем вас. Поздравляю всех с состоявшимся конкурсом, который позволил выявить лучших из лучших и понять, чем живет психологическая служба системы образования сегодня. Мы гордимся совместными результатами*».

Торжественная церемония закрытия конкурса включала объявление лауреатов, призеров и победителей, а также награждение всех конкурсантов.

По итогам конкурса определено 15 лауреатов, победители, занявшие 1-е, 2-е и 3-е места, а также победители в номинациях «Общественное признание», «Лучший анализ профессиональной деятельности», «Лучшая самопрезентация», «Лучшее психологическое заключение», «Лучший мастер-класс», «Родители выбирают», «Искусство работы с группой», «Лучшая практика работы с детьми с ОВЗ».

Лауреаты Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2018»

Борцова Галина Александровна — Кемеровская область
Борякина Лилия Анатольевна — Республика Коми
Буракова Наталья Сергеевна — Курганская область
Галич Александр Александрович — Хабаровский край
Головкова Татьяна Николаевна — Волгоградская область
Горелова Александра Юрьевна — Чувашская республика
Губанова Людмила Геннадьевна — Воронежская область
Деханова Полина Юрьевна — Самарская область
Кабанченко Екатерина Александровна — Алтайский край
Кириченко Татьяна Тихоновна — Иркутская область
Назмутдинова Динара Наильевна — Томская область
Сидельникова Анна Михайловна — Белгородская область
Сыроватко Марина Валерьевна — г. Санкт-Петербург
Черемухина Юлия Викторовна — Вологодская область
Юрчук Ольга Леонидовна — Ямало-Ненецкий автономный округ

Победители конкурса

за занятое 1-е место — Юрчук Ольга Леонидовна — Ямало-Ненецкий автономный округ;
за занятое 2-е место — Борцова Галина Александровна, Кемеровская область;
за занятое 3-е место — Галич Александр Александрович, Хабаровский край;
в номинации «*Общественное признание*» — Борякина Лилия Анатольевна, Республика Коми;
в номинации «*Лучший анализ профессиональной деятельности*» — Моторина Надежда Владимировна, Ивановская область;
в номинации «*Лучшее психологическое заключение*» — Ташланова Юлия Вадимовна, Тюменская область;
в номинации «*Лучший мастер-класс*» — Соломатина Ольга Рефкатовна, Тульская область;
в номинации «*Лучшая самопрезентация*» — Сулова Наталья Сергеевна, Краснодарский край;
в номинации «*Родители выбирают*» — Хонич Кирилл Анатольевич, Республика Крым;
в номинации «*Искусство работы с группой*» — Чернышова Любовь Анатольевна, г. Севастополь;
в номинации «*Лучшая практика работы с детьми с ОВЗ*» — Цинявская Татьяна Валерьевна, Свердловская область.

Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2018» стал площадкой для реализации творческого и профессионального потенциала педагогов-психологов, их поддержки и поощрения, демонстрации лучшего профессионального опыта и технологий эффективной работы в системе образования России.

Все материалы конкурса представлены на сайте: <http://педагогпсихолог.рф>

Контактная информация оргкомитета: Тел.: +7 (495) 632-99-70;

e-mail: rospsy.ru@gmail.com

Контакты пресс-службы:

Фатима Эркенова, начальник отдела по информационной политике и связям с общественностью управления информационными и издательскими проектами Московского государственного психолого-педагогического университета

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, 29. Офис 408

+7 (495) 607-64-17 (офис/office)

+7 (926) 923-02-19 (моб./mob.)

e-mail: ErkenovaFS@mgppu.ru