

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **4**

2016



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2016 • Том 21 • № 4

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

К ЧИТАТЕЛЯМ	4
-------------------	---

Педагогическое образование

Курнешова Л.Е., Дыдзинская Д.В., Тралкова Н.Б., Карма А.Е. КОРПОРАТИВНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА	5
Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В., Зададаев С.А., Реморенко И.М. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ ОБЩЕСТВЕННОГО УЧАСТИЯ В РАЗРАБОТКЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	19
Бордовская Н.В., Тулупьева Т.В., Тулупьев А.Л., Азаров А.А ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ В РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	32
Авдеева С.М., Никуличева Н.В., Хапаева С.С., Заичкина О.И. О ПОДХОДАХ К ОЦЕНКЕ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ»	40

Психологическая диагностика

Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ	50
Стефаненко Е.А., Иванова Е.М., Ениколопов С.Н. АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА ГЕЛОТОФОБИИ, ГЕЛОТОФИЛИИ И КАТАГЕЛАСТИЦИЗМА РНОРНИКАТ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ	61

Возрастная психология

Шульга Т.И. ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ОПЕКУНСКИХ СЕМЬЯХ	75
Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. ОБРАЗ СЕМЬИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ РАЗЛИЧНОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СТАТУСА	83

Междисциплинарные исследования

Казакова Е.И. ТЕКСТЫ НОВОЙ ПРИРОДЫ: ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	102
--	-----

TO OUR READERS 4

Pedagogical education

Kurneshova L.Ye., Dydzinskaya D.V., Tralkova N.B., Karma A.Ye.
 KCORPORATE SYSTEM OF ADVANCED EDUCATION FOR TEACHERS IN EDUCATIONAL
 ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL STANDARD IMPLEMENTATION 5

Vachkov I.V., Vachkova S.N., Voropaev M.V., Zadadaev S.A., Remorenko I.M.
 COMPARISON STUDY ON TEACHERS' AND PARENTS' ASSESSMENT OF PUBLIC
 PARTICIPATION IN BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS DEVELOPMENT 19

Bordovskaia N.V., Tulupyeva T.V., Tulupyev A.L., Azarov A.A.
 FEATURES OF SOCIAL NETWORKING IN REACHING PROFESSIONAL GOALS
 OF UNIVERSITY EDUCATORS 32

Avdeyeva S.M., Nikulicheva N.V., Khapayeva S.S., Zaichkina O.I.
 ASSESSING ICT COMPETENCY IN TEACHERS IN RELATION TO REQUIREMENTS
 OF THE PROFESSIONAL STANDARD FOR TEACHERS 40

Psychological diagnostics

Lubovsky V.I., Korobeynikov I.A., Valyavko S.M.
 PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENTAL DISORDERS: A NEW CONCEPT 50

Stefanenko E.A., Ivanova E.M., Enikolopov S.N.
 RUSSIAN ADAPTATION OF THE PHOPHIKAT QUESTIONNAIRE OF GELOTOPHOBIA,
 GELOTOPHILIA AND KATAGELASTICISM IN ADOLESCENTS 61

Developmental psychology

Shulga T.I.
 ADAPTATION ISSUES IN DISABLED CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE, LIVING
 IN FOSTER FAMILIES 75

Shvedovskaya A.A., Zagvozdskina T.Yu.
 FAMILY REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL AGE CHILDREN LIVING IN FAMILIES
 OF DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC STATUS 83

Interdisciplinary research

Kazakova E.I.
 TEXTS OF THE NEW NATURE: PROBLEMS OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH 102

От редакции

Дорогие читатели!

Подводя итоги подходящему к концу 2016 году, с удовлетворением сообщаем о том, что журнал «Психологическая наука и образование» удерживает пальму первенства в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ). Среди 83 зарегистрированных журнал занимает первое место среди российских научных журналов по психологии в рейтинге Science Index (Национальный рейтинг публикационной активности журналов за 2015 год). Данное обстоятельство еще раз подчеркивает востребованность материалов, опубликованных на страницах журнала.

Завершающий 2016 год номер журнала содержит публикации, затрагивающие проблемы педагогической и возрастной психологии. Материалы журнала посвящены анализу специфики профессиональной деятельности педагога в различных образовательных учреждениях в рамках внедрения нового профессионального стандарта. В выпуске представлены новая концепция диагностики нарушений развития, а также методика диагностики отношения к юмору и смеху, позволяющая анализировать динамику развития подростка.

Если говорить о перспективе дальнейшего развития научного издания «Психологическая наука и образование» в следующем 2017 году, то в фокусе тем публикаций будут проблемы уязвимых категорий детей, аутизма, инклюзивного образования в вузе, подготовки учителей.

Встретимся на страницах издания.

Редакция журнала «Психологическая наука и образование»

Корпоративная система повышения квалификации педагогов образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога

Курнешова Л.Е.*,

Московский институт открытого образова-
ния, Москва, Россия,
kurneshovale@mioo.ru

Дыдзинская Д.В.**,

Департамент развития профессионального
образования и науки, НФПК – Национальный
фонд подготовки кадров, Москва, Россия,
dydzinskaya@mail.ru

Тралкова Н.Б.***,

Московский институт открытого образова-
ния, Москва, Россия,
ntralkova@mail.ru

Карма А.Е.****,

Московский институт открытого образова-
ния, Москва, Россия,
Karmaae@mioo.ru

Представлены методологические подходы к формированию корпоративной системы повышения квалификации педагогов образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога как

Для цитаты:

Курнешова Л.Е., Дыдзинская Д.В., Тралкова Н.Б., Карма А.Е. Корпоративная система повышения квалификации педагогов образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 5–18. doi: 10.17759/pse.2016210401

* Курнешова Лариса Евгеньевна, доктор педагогических наук, советник при ректорате, Московский институт открытого образования, Москва, Россия, e-mail:kurneshovale@mioo.ru

** Дыдзинская Дарья Владимировна, кандидат политических наук, заместитель директора, Департамент развития профессионального образования и науки, НФПК – Национальный фонд подготовки кадров, Москва, Россия, e-mail:dydzinskaya@mail.ru

*** Тралкова Наталья Борисовна, доцент, кафедра информационных технологий и образовательной среды, Московский институт открытого образования, Москва, Россия, e-mail: ntralkova@mail.ru

**** Карма Альбина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, директор центра консалтинга, проектирования и реализации образовательных продуктов, Московский институт открытого образования, Москва, Россия, e-mail:Karmaae@mioo.ru

основы для повышения конкурентоспособности образовательной организации. Отмечается, что ключевым этапом для формирования корпоративной системы повышения квалификации педагогов является выявление проблемных компетентностных зон педагогического коллектива. Предлагается разработанная система выявления профессиональных затруднений педагогов, состоящая из четырех элементов: самодиагностика педагогов; профессиональный тренинг; психолого-педагогический диагностический тренинг; тренинг по построению корпоративной дорожной карты повышения квалификации педагогов. Рассматриваются вопросы разработки дорожной карты повышения квалификации педагогов на основании методологии «форсайт». Приводятся результаты анализа разнообразных форм повышения квалификации педагогов, используемых в 46 региональных центрах повышения квалификации педагогов во всех федеральных округах РФ.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, повышение квалификации педагога, форсайт, профессиональные компетенции педагога.

Введение

Утверждение профессионального стандарта педагога, появление концептуальных документов, формирующих стратегию развития педагогического образования в России с точки зрения законодательства, определяют необходимость изменения системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей. С другой стороны, современные социально-экономические, политические процессы предъявляют новые требования к тем задачам, которые должна решать образовательная система, прежде всего с точки зрения того, каких выпускников она должна готовить для успешной жизнедеятельности в современном мире и работы на современном рынке труда. Это создает объективную необходимость изменения трудовой деятельности педагога, требований к его квалификации и умениям.

Для эффективного внедрения профессионального стандарта педагога федеральным органам управления образованием совместно со всеми заинтересованными сторонами предстоит сделать еще немало: привести в соответствие систему подготовки и переподготовки педагогов; устранить несоответствия в документах нормативно-правовой базы; разработать новую процедуру аттестации педагогических работников; обеспечить материально-технические и финансовые условия внедрения профессионального стандарта. Комплексность и сложность перечисленных задач, а также неготовность самих школ обусловили и перенос внедрения профессионального стандарта на

более поздний срок, чем это планировалось изначально.

Вместе с тем, пока решаются вышеперечисленные вопросы, образовательные организации могут и должны уже сейчас начинать работу по трансформации своей деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта педагога. В том числе, можно начинать выстраивать с педагогами траектории их профессиональной переподготовки, исходя из задач развития образовательной организации, налаживать сетевое сотрудничество с теми образовательными организациями, в которых есть педагоги, владеющие передовыми педагогическими практиками, подбирать программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки в соответствующих высших учебных заведениях и различных центрах.

Реструктуризация сети образовательных организаций в сторону их укрупнения и создания образовательных комплексов, что особенно характерно для московской системы образования, изменение подходов финансового управления школой создают и новые условия эффективного управления педагогическим коллективом, в которых принцип «ручного управления» перестает работать. Приоритет должен отдаваться стратегическому прогнозированию на основе тщательно продуманной диагностики ситуации, данных, информации, знаний, использованию разнообразных методов анализа и проектированию вариативных сценариев достижения желаемого результата в условиях ограниченных финансовых, временных и даже кадровых ресурсов.

О необходимости формирования новой системы повышения квалификации, основанной на актуальных потребностях педагогов, свидетельствуют результаты социологических исследований, посвященных вопросам профессиональной подготовки учителей. Так, представляют интерес результаты Международного исследования преподавания и учения (TALIS), которое проводится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) с 2008 г. Россия официально приняла участие в данном исследовании в 2014 г. [5; 6]. В рамках исследования были опрошены 4076 учителей средней ступени и 198 руководителей образовательных организаций из 200 школ в 14 регионах РФ. На рис. 1 представлены результаты опроса в разделе «Подготовка и професси-

ональное развитие учителей». На графиках отражены данные по итогам опроса российских учителей и средние значения по международному исследованию. Как видно, приоритетными направлениями повышения квалификации учителей являются: знания в основной предметной области (91,6%); использование новых технологий в работе (88,6%); методическая компетентность в преподавании предметной области (87,7%); знание программы (86,1%). Наглядными являются два направления, которые оказались наименее популярными среди опрошенных учителей:

- обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья (29,5 %);
- преподавание в поликультурной или многоязычной среде (11,7%).

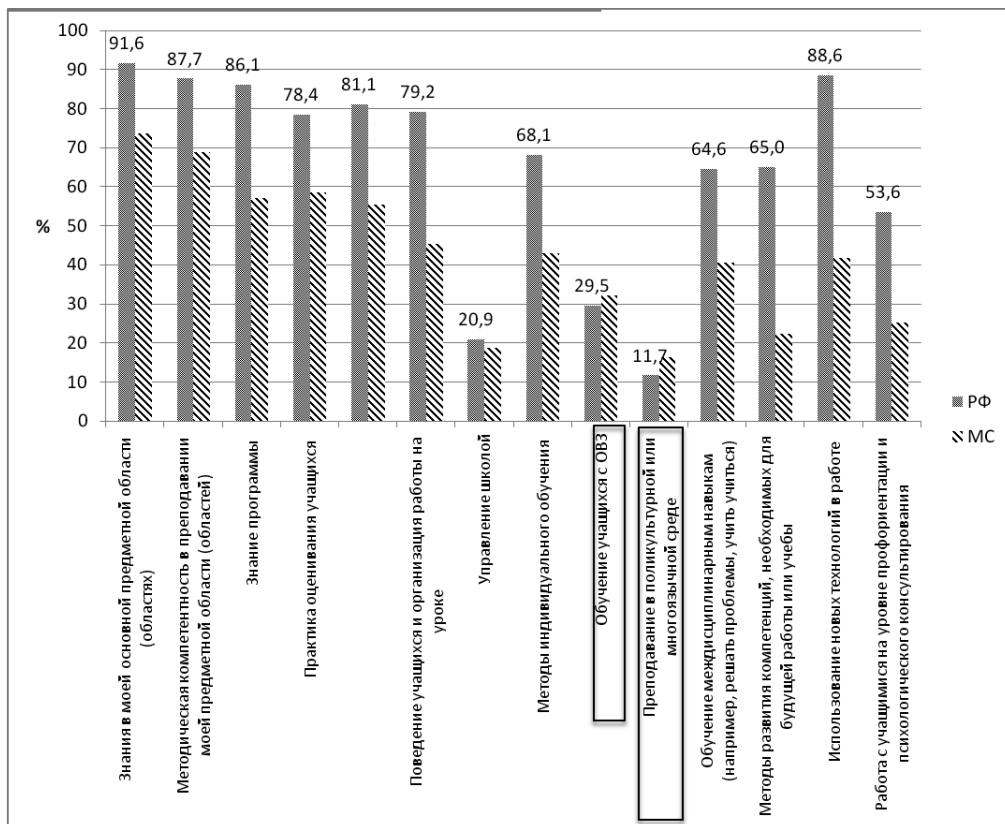


Рис. 1. Направления повышения квалификации по данным опроса российских учителей в рамках исследования TALIS

Вместе с тем, в профессиональном стандарте педагога именно работа с детьми с различными образовательными возможностями и преподавание в поликультурной среде являются одними из новых компетенций современного учителя (рис. 2).

Аналогичные результаты по проблемным зонам профессиональных компетенций современных педагогов были получены в ходе масштабного социологического опроса 3515 учителей общеобразовательных школ в различных регионах РФ (включая Москву и Московскую область), проведенного Российской академией образования [7]. Наименее готовы учителя работать с теми детьми, для которых русский язык не является родным». С учетом современных миграционных тенденций на это следует обратить особое внимание, поскольку в отдельных регионах РФ доля детей-мигрантов с плохим знанием русского языка оказывается весьма значительной. По сути дела, полученный результат косвенно свидетельствует не только о *неготовности*, но и о *нежелании* педагогов работать с данной категорией детей. Современная социально-экономическая ситуация в школе такова, что значительное число детей воспитываются в «неблагополучных» (по различным основаниям) семьях. Результаты показывают, что учителя достаточно высоко оценивают свою готовность к работе с учащимися из неблагополучных семей. Вместе с тем, готовность к ра-

боте с детьми «зоны риска», «детьми с особыми проблемами в поведении» оценивается уже существенно ниже.

Результаты исследования еще раз подтверждают необходимость изменения не только системы повышения квалификации учителей, набора предлагаемых программ в рамках ДПО, но и изменения приоритетов учителей в выборе программ повышения квалификации.

Создание корпоративной системы повышения квалификации – одно из возможных средств повышения качества образования школьников, рейтинга школы в региональной системе координат, статуса школы в социальной среде района и города, к чему должен стремиться каждый руководитель образовательной организации. В данной статье анализируются подходы, методы, ресурсы для создания эффективной корпоративной системы повышения профессиональной квалификации педагогов образовательной организации в условиях реализации профессионального стандарта педагога.

Выявление проблемных компетентностных зон педагогического коллектива

Ключевым этапом построения корпоративной системы повышения квалификации педагогов является выявление тех компетенций, которыми педагоги не владеют, либо владеют в недостаточной степени. От качества

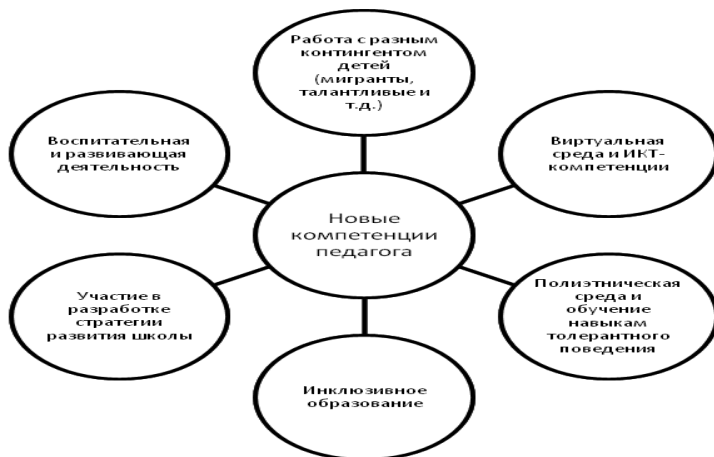


Рис. 2. Ключевые группы новых компетенций, включенных в профессиональный стандарт педагога

диагностики достижений и проблемных компетентностных зон педагога зависит проектирование индивидуальной траектории профессионального развития педагога и успешное обучение в системе дополнительного профессионального образования. В рамках проведенного исследования в 2015 г. ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования» спроектировал и апробировал многоуровневую систему диагностики выявления проблемных компетентностных зон педагогов, которая позволяет принять эффективное управленческое решение о направлении педагога на конкретную программу повышения квалификации, а также повышает эффективность преодоления мотивированным педагогом своих профессиональных проблем в процессе и после обучения (в апробации приняли участие 4 школы г. Москвы). Разработанная система диагностики состоит из четырех компонентов:

- самодиагностика педагогов;
- профессиональный тренинг;
- психолого-педагогический диагностический тренинг;
- тренинг по построению корпоративной дорожной карты повышения квалификации педагогов.

В основе разработанной системы лежит самодиагностика – профессиональная рефлексия педагогов индивидуальных достижений и проблемных компетентностных зон в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Задачами самодиагностики являются:

- выявление уровня соответствия педагогического коллектива профессиональному стандарту «Педагог...» по группам компетенций;
- выяснение основных областей затруднений в педагогическом коллективе;
- определение групп педагогов для дальнейшего профессионального развития;
- выбор курсов повышения квалификации в соответствии с выявленными областями актуального профессионального развития.

Для выявления групп компетенций для проведения самодиагностики на основе экспертного анализа было проведено соотнесение позиций профессионального стандар-

та педагога и компетенций, заявленных во ФГОС ВПО «Педагогическое образование (уровень магистратуры)», их группировка и обобщение по четырем блокам:

- совершенствование и (или) получение новой компетенции в преподавании учебного предмета;
- совершенствование и (или) получение новой компетенции в области психологической культуры педагога;
- совершенствование и (или) получение новой компетенции в работе с детским коллективом и организации внеурочной деятельности;
- совершенствование и (или) получение новой компетенции в общепедагогической культуре педагогов.

В ходе самодиагностики педагог (учитель, воспитатель) оценивает свой профессионализм по названным выше блокам компетенций. Самодиагностика педагогов проходит в on-line режиме на сайте <http://самодиагностика.рф>. Результаты диагностики обрабатываются автоматически. Педагогу и руководителю образовательной организации предоставляются различные права доступа. Так, руководитель может посмотреть результаты диагностики всего педагогического коллектива школы либо по определенной группе педагогов. В то же время, индивидуальные ответы педагогов являются закрытыми для внешних пользователей, в том числе и для руководителя, что обеспечивает конфиденциальность данных и повышает уровень откровенности педагогов. У руководителя школы также есть возможность направить заявку на анализ и интерпретацию данных самодиагностики специалистам ГАОУ ВО МИОО.

Вторым компонентом диагностической системы является профессиональный тренинг, целями которого являются уточнение, коррекция результатов самодиагностики, а также создание условий для совершенствования у педагога профессиональных компетенций в соответствии с профессиональным стандартом. Задачами в процессе профессионального тренинга являются: ознакомление педагогического коллектива с новыми государственными требованиями к педагогической деятельности, обеспечение их понимания и фор-

мирование положительного отношения к ним, определение сильных и слабых сторон каждого педагога и формирование дальнейших путей саморазвития. По итогам тренинга руководство образовательной организации может решить такие задачи, как определение путей дальнейшего развития педагогического коллектива с учетом внутренних ресурсов для взаимно- и самообразования, а также форм повышения квалификации.

Профессиональный тренинг проходит от 3 часов на базе образовательной организации с группами педагогов до 18 человек. Технология проведения тренинга подразумевает присутствие на нем не только тренера, но и двух наблюдателей, которые фиксируют свои наблюдения в специально разработанных таблицах, используемых впоследствии в аналитической справке.

Третьим компонентом диагностической системы является психолого-педагогический диагностический тренинг, направленный на стимулирование осознания педагогом значимости его профессии и своей роли в ней, уточнение профессиональных, социальных и жизненных задач. Данный вид тренинга позволяет дать общую характеристику коллектива и отдельных педагогов по критериям профессиональной идентичности, работоспособности, мотивированности, коллегальности, креативности. В ходе тренинга используются такие методики, как локус контроля Дж. Роттера, шкала общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна (модификация Осина), методика Л.Б. Шнейдер «Профессиональная идентичность».

По итогам диагностического тренинга руководителю образовательной организации предоставляется психологический портрет коллектива с описанием ресурсов и рисков при обучении по программам дополнительного профессионального образования, направленным:

- на преодоление разрыва между выявленным уровнем профессиональных затруднений и требований профессионального стандарта и/или
- на усиление эффективной линии развития педагогического коллектива и/или
- на нивелирование рисков при органи-

зации учебного процесса и выборе учебного материала педагогами и профессиональным коллективом в целом и т. д.

Результаты диагностики являются информационной основой для определения дальнейшего развития коллектива. Сопоставление результатов самодиагностики, профессионального и диагностического тренингов обеспечивает достоверную основу принятия управленческого решения о направлении конкретного педагога на конкретный курс повышения профессиональной квалификации и тем самым способствует созданию эффективной корпоративной системы повышения квалификации.

Завершающим этапом является тренинг по построению корпоративной дорожной карты повышения квалификации педагогов. Цель тренинга – формирование и (или) развитие мотивации педагогов к системной диагностике с целью выявления индивидуальных и коллективных достижений, а также проблемных компетентностных зон в контексте требований профессионального стандарта «Педагог...» и построения индивидуальной (групповой, коллективной) модели их преодоления. Тренинг строится как последовательное решение этапных задач в процессе включения педагогов в разные виды деятельности:

- практикум группового сопоставительного анализа государственных документов;
- выступление с обобщением наблюдений делегированных группой спикеров;
- групповой мозговой штурм по составлению интеллект-карты;
- дискуссия на профессиональную тему;
- психологический мини-тренинг на осознание самоидентичности и командной общности;
- стикер-рефлексия.

Формируемые в рамках тренинга микрогруппы могут соответствовать по составу методическому объединению учителей-предметников (школьной кафедры), но также могут быть укомплектованы на основе взаимных интересов и сотрудничества педагогов разных предметов. Тренинг реализуется в широком образовательном контексте, имеет практическую направленность и ориентирован на формирование положительного отношения к

грядущим изменениям в системе оценивания профессиональной деятельности педагога.

На основании результатов проведения комплексной диагностики проблемных компетентностных зон педагогического коллектива формируется корпоративная дорожная карта повышения квалификации.

Разработка дорожной карты повышения квалификации педагогического коллектива

Для формирования корпоративной системы повышения квалификации педагогов предлагается основываться на широко используемом в социальной, экономической, политической сферах методе стратегического прогнозирования – форсайт. Форсайт представляет собой методологию предвидения перспектив научно-технического и социально-экономического развития и предполагает стратегическое прогнозирование и системное проектирование на основе научно-го анализа данных, контекстной информации, тенденций, условий, возможностей, рисков, кадрового потенциала, путей взаимодействия частей целого между собой, их взаимозависимости, особенностей взаимодействия со средой и других необходимых содержательных компонентов с целью выбора оптимального пути достижения перспективных результатов.

Эта методология строится на основе комплекса методов экспертной оценки – экспертные панели, метод Дельфи, SWOT-анализ, мозговой штурм, построение сценариев, дорожные карты, деревья релевантности, анализ взаимного влияния и др. – и включает участников проекта в процессы обдумывания, обсуждения и создания желаемого образа будущего, определения возможных альтернатив достижения результата и выбор наиболее предпочтительной стратегии и тактики [1; 8].

В ходе апробации в пилотных школах г. Москвы сформированной МООО методики построения корпоративной системы повышения квалификации был использован набор перечисленных методов экспертной оценки, которые дали важные результаты.

Метод Дельфи через серию последовательных опросов, интервью позволил выявить следующие ключевые проблемы в подходах к организации повышения квалификации педагогов в пилотных школах:

- массово применяется традиционный (планово-хронологический) подход руководителей образовательных организаций к направлению педагогов на курсы ПК;
- незначительно или неэффективно используется внутренний ресурс образовательной организации;
- отсутствуют механизмы и модели построения различных траекторий повышения квалификации внутри образовательной организации: индивидуальной, групповой и коллективной траекторий.

Использование SWOT-анализа позволило сформулировать общие слабые стороны внутренней среды пилотных школ, в частности:

- не проводится мониторинг проблемных компетентностных зон педагогов;
- не развит или мало развит институт наставничества;
- отсутствует научная аналитическая основа выбора курса повышения квалификации;
- не используются возможности МООС¹.

Разработка в пилотных школах сценариев и корпоративных моделей осуществлялась администрацией школ и педагогами на основе методов мозгового штурма, метода сценариев, дерева целей, дорожного картирования. Результатом стратегического прогнозирования являются два взаимосвязанных документа:

- 1) Дорожная карта корпоративной модели повышения квалификации образовательной организации;
- 2) План управления реализацией проекта корпоративной системы повышения квалификации.

Дорожная карта (road map) [2] представляет собой подробный сценарий развития преобразуемого или инновационного объекта (в том числе возможных альтернатив). Составление дорожных карт преследует две цели:

¹ МООС – Massive open online courses (англ.) – обучающий курс с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет.

1) предвидение и планирование развития ситуации на разных уровнях; 2) управление процессом достижения поставленных стратегических задач (конструирование образа будущего).

Для эффективной командной работы немаловажное значение имеют наглядное представление процесса и оперативное информирование участников об этапах продвижения по веткам сценария. *В отличие от целевых программ дорожная карта позволяет:*

- увидеть возможные пошаговые сценарии развития объекта во времени;
- выбрать наиболее предпочтительные пути с точки зрения экономических и иных затрат в соотношении с трудоемкостью и эффективностью;
- сосредоточить внимание на критических точках принятия стратегически важных управленческих решений в конкретный момент развития объекта;
- предусмотреть критерии оценки и показатели поэтапных и целевых результатов.

Государственная политика в области образования по стандартизации требований к профессиональной квалификации педагога (ПСП), результатам обучения выпускников вузов (ФГОС ВПО) и школы (ФГОС ОО) не только определяет приоритеты управленческой деятельности руководящего состава образовательных организаций директивно, но и мобилизует педагогические коллективы школ на анализ своей деятельности в контексте поставленных задач с целью сохранения конкурентоспособности, формирования командного мышления и умений прогнозировать качественные результаты в долгосрочной перспективе. Дорожные карты могут способствовать совершенствованию управленческой деятельности, если:

- а) в них закреплены конкретные практические мероприятия, позволяющие *изменить* состояние объекта;
- б) они указывают точки принятия *ключевых* управленческих решений;
- в) в них предусмотрены *альтернативные* варианты действий в случае возникновения рисков.

Если дорожная карта не соответствует данным условиям, она остается традиционными планами мероприятий и не может рас-

сматриваться в контексте *методологии стратегического прогнозирования*.

Создание корпоративной дорожной карты – это интеллектуальный процесс, охватывающий всю кадровую вертикаль: любой сотрудник организации может посылно участвовать в долгосрочном планировании и последующей реализации спроектированного коллективного решения корпоративной проблемы.

Корпоративная дорожная карта должна быть вызвана к жизни реальной необходимостью, а не субъективным решением руководителя. Так, если у образовательной организации существует потребность быть не последней в рейтинге школ, то создание оптимальной *стратегии повышения профессиональной квалификации педагогов и тактики ее реализации* будет одним из потенциальных решений данной задачи. Практика показывает, что реальные опасения – «угрозы» (например, неизбежное снижение зарплаты педагога при снижении рейтинга школы и уменьшения контингента учащихся) лучше стимулируют создание дорожной карты, чем просто поиск коллективом «возможностей развития».

Дорожная карта, как правило, представлена в графическом виде и наглядно показывает поле деятельности образовательной организации и этапы продвижения педагогического коллектива к прогнозируемому будущему. Пример дорожной карты одной из пилотных школ представлен на рис. 3.

Следует отметить, что универсальной системы знаков в дорожном картировании нет – в каждом отдельном случае организация может самостоятельно выбирать свои обозначения и давать пояснения, не вызывающие затруднений в восприятии дорожной карты членами коллектива и приглашенными независимыми экспертами и консультантами, а по необходимости – вышестоящими инстанциями.

Разработке дорожной карты обязательно сопутствует формирование *Плана управления реализацией проекта*, который представляет собой текстовое сопровождение дорожной карты. Без данного документа дорожная карта будет неработающим инструментом. На основании проведенной апробации в пилотных школах были разработаны Планы управления реализацией проекта в формате таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Пример Плана управления реализацией проекта²

№ п/п	Шаги реализации	Источники информации	Сроки выполнения	Риски	Профилактика рисков	Ожидаемые результаты

Представленная таблица заполняется в соответствии с выделенными семью этапами реализации проекта по созданию внутрикорпоративной системы повышения квалификации педагогов:

1) идеологическим – принятие решения о необходимости инноваций в области повышения профессиональной квалификации педагогов образовательной организации; инициация нововведения посредством разработки управленческого проекта;

2) конвенциональным – формирование мотивации педагогического коллектива к инновационной деятельности, выработка ценностно-смыслового отношения к идее проекта;

3) этапом проблематизации и целеполагания – определение путей реализации управленческого проекта по организации и осуществлению образовательной деятельности педагогов;

4) диагностическим – самоидентификация педагога в условиях реализации профессионального стандарта педагога, ФГОС ВПО и ФГОС ОО;

5) этапом реализации проекта – проектирование и реализация коллективных, групповых и индивидуальных образовательных маршрутов педагогов в условиях реализации ПСП, ФГОС ВПО и ФГОС ОО;

6) аналитическим – анализ и оценка данной управленческой модели организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам на основе ПСП;

7) постпроектным – внедрение новой модели повышения квалификации педагогов образовательной организации.

Особо отметим необходимость информационной поддержки проекта на сайте образовательной организации, где должны быть представлены основные документы проекта, планы конкретных календарных мероприятий в рамках проекта, ответственные лица, внешние эксперты, фото-, аудио-, видеоматериалы, имена инициативных и талантливых педагогов и др. Возможен выпуск ежедневных или недельных информационных бюллетеней, газет (радио или текстовых), диаграмм и графиков, инфографики, интерактивных плакатов, интеллект-карт и пр. Целесообразно создать специальную информационно-образовательную среду в поддержку проекта (например, в системе Moodle): здесь можно опубликовать интерактивные цифровые образовательные ресурсы, использовать wiki для мозгового штурма и иных разработок, открыть постоянно действующий форум. Чем шире и насыщеннее информационное поле проекта, тем надежнее коммуникация и, следовательно, выше мотивация сотрудников на выполнение общей задачи. Информационная поддержка проекта обеспечивает также проверку и поддержку инициативности участников проекта и гарантирует открытость рейтинговых результатов для оценки вклада педагогов в общее дело, их поощрения в разных формах и премиальной финансовой оценки их труда.

² В полном варианте План управления реализацией проекта по разработке корпоративной системы повышения квалификации педагогов представлен в методическом пособии «Корпоративная система повышения профессиональной квалификации педагогов в условиях реализации профессионального стандарта “Педагог...” как средство повышения конкурентоспособности образовательной организации: метод. пособие для руководителей образовательных организаций, школьных кафедр и методических объединений / Л.Е. Курнешова, Н.Б. Тралкова, А.Е. Карма, Д.В. Дыдзинская, К.А. Волкова. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 224 с.

Разнообразие форм повышения квалификации

Завершающим этапом разработки системы повышения квалификации педагогов является определение форм для профессиональной переподготовки педагогов. Как мы отмечали ранее, в условиях ограниченных финансовых и временных ресурсов крайне важно, чтобы выбранные формы повышения квалификации позволяли восполнить именно те пробелы в профессиональном развитии педагога, которые мешают его успешной деятельности в конкретной образовательной организации и в с определенным контингентом детей. Во многих российских регионах нарабатан положительный опыт по повышению квалификации работников образования. В рамках проведенного исследования был проанализирован опыт работы 46 региональных центров повышения квалификации педагогов во всех федеральных округах РФ для выявления спектра используемых форм повышения квалификации.

В ходе анализа сайтов было выявлено, что наиболее популярными и востребованными формами формального, неформального, информального повышения квалификации являются:

- краткосрочные (каникулярные) курсы для педагогов, работающих по какой-либо общей проблеме;
- краткосрочные (каникулярные) курсы для педагогического коллектива;
- проблемные тематические курсы для группы педагогов, работающих по инновационной теме;
- проблемные предметные курсы для учителей одной предметной области;
- дистанционное обучение;
- обучение по индивидуальному маршруту;
- Интернет-форумы, конкурсы, Интернет-государство учителей;
- фестиваль открытых уроков;
- методические семинары, семинары-практикумы;
- открытые методические площадки на базе лидирующих образовательных организаций;

- методические дни, недели в образовательной организации;
- участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства.

Москва имеет свою региональную модель профессионального роста учителя. Сегодня у педагогов есть потребность в оперативном изменении и совершенствовании своих профессиональных компетенций, формировании индивидуальных траекторий повышения квалификации, в быстром получении точечной узконаправленной информации для реализации процессов обеспечения качества образования.

На решение таких задач направлена новая образовательная услуга «Педагогический абонемент», разработанная по заданию Департамента образования г. Москвы Московским институтом открытого образования.

Преимуществом новой услуги является возможность профессионального роста педагога за счет:

- непрерывности и персонификации повышения квалификации;
- возможности выбора только необходимых модулей и курсов;
- обеспечения актуальности учебных мероприятий в ответ на текущие запросы профессионального сообщества;
- возможности реализовывать систему накопления часов (курсов) при повышении квалификации.

Ключевым отличием образовательной услуги «Педагогический абонемент» от традиционных курсов повышения квалификации является то, что предлагаемые мероприятия носят краткосрочный характер (от 1 до 12 часов) и реализуются на базе самой образовательной организации, что позволяет экономить временной ресурс педагогов. На данный момент педагогам г. Москвы предлагается более 800 мероприятий для повышения квалификации в рамках услуги «Педагогический абонемент» (тренинги, мастер-классы, деловые игры, круглые столы, мониторинги, семинары, вебинары и т. д.).

Появление новых форм образовательных услуг, которые не повторяют программы ДПО, а оперативно и гибко дополняют их, реагируя на вновь возникающие конкрет-

ные профессиональные запросы педагогов, – перспективное направление в решении задач профессионального развития кадрового ресурса системы образования. Руководителям и педагогам образовательной организации рекомендуется использовать все разнообразие предлагаемых форм и услуг для эффективной реализации корпоративной модели повышения квалификации педагогов.

Заключение

Принятый профессиональный стандарт педагога вызвал в профессиональном, экспертном сообществе немало дискуссий, связанных, в том числе, и с тем, что невозможно одному педагогу владеть теми компетенциями, которые позволят ему выполнять все указанные в стандарте трудовые функции [3]. Считаем правильной точку зрения, что это не индивидуальный стандарт, а стандарт для педагогического коллектива, поэтому задача по формированию не только индивидуальных траекторий развития педагогов, но общей корпоративной системы повышения квалификации внутри об-

разовательной организации является крайне актуальной.

Использование методологии форсайта и, в частности, формирование дорожной карты повышения квалификации педагогов образовательной организации в графическом и текстовом виде на основе системы диагностики профессиональных компетенций педагогов повышает мотивацию педагогов к самообразованию, создает целевые ориентиры для развития всего педагогического коллектива, позволяет эффективно распределять финансовые, временные и кадровые ресурсы организации.

Вместе с тем, представленная в статье внутрикорпоративная система диагностики проблемных компетентностных зон педагогов, основанная, в основном, на самообследовании, должна дополняться внешней оценкой уровня владения конкретными компетенциями с использованием различных диагностических инструментов. Московский институт открытого образования осуществляет работу по формированию такой диагностической системы, результаты которой будут представлены в последующих статьях.

Финансирование

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской работы «Разработка и реализация управленческого проекта «Организация и осуществление образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам на основе Профессионального стандарта <Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)>»», выполненной Московским институтом открытого образования по заказу Департамента образования г. Москвы.

Литература

1. Афанасьев Г.Э. Что такое форсайт? Попытки определения [Электронный ресурс]. URL: <http://archive.is/SkFvT> (дата обращения: 26.09.2015).
2. Джемала М. Корпоративная «дорожная карта» – инновационный метод управления знаниями в корпорации // Российский журнал менеджмента. 2008. Т. 6. № 4. С. 149–168.
3. Забродин Ю.М., Гаязова Л.А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3. С. 29–37.
4. Курнешова Л.Е., Тралкова Н.Б., Карма А.Е., Дыдзинская Д.В., Волкова К.А. Корпоративная система повышения профессиональной квалификации педагогов в условиях реализации профессионального стандарта «Педагог» как средство повышения конкурентоспособности образовательной организации: метод. пособие для руководителей образовательных организаций, школьных кафедр и

методических объединений. М.: Изд-во ГАОУ ВО МИОО, 2015. 224 с.

5. Пинская М.А., Ленская Е.А., Пономарева А.А., Брун И.В., Косарецкий С.Г., Савельева М.Б. Презентация «Российские учителя и директора школ в международном исследовании TALIS: ожидаемые и неожиданные результаты» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/video/152005937.html?р=65156> (дата обращения: 26.09.2016).
6. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
7. 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.
8. Соколов А.В. Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт. 2007. № 1 (1). С. 8–15.

Corporate System of Advanced Education for Teachers in Educational Organization in the Context of Professional Standard Implementation

Kurneshova L. Ye.*,

*Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia,
kurneshovale@mioo.ru*

Dydzinskaya D. V.**,

*Department of Professional Training and Science Development, National Training Fund, Moscow, Russia,
dydzinskaya@mail.ru*

Tralkova N. B.***,

*Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia,
ntralkova@mail.ru*

Karma A. Ye.****,

*Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia,
Karmaae@mioo.ru*

The paper describes methodological approaches to the development of corporate system of advanced training for teachers in the context of implementation of the professional standard for teachers as a basis for competitive growth of educational institution. The key stage in this process is to identify areas of concern in the competencies of the teaching staff. The paper presents a system developed for these purposes which consists of the following four elements: self-testing for teachers; professional training; psychoeducational diagnostic training; training on creating a corporate roadmap for raising professional skills in teachers. The paper addresses the issues related to roadmap development basing on the foresight methodology. Finally, it provides an analysis of various forms of advanced training programs for teachers used in 46 regional centers for advanced training in every federal region of the Russian Federation.

Keywords: professional standard for teachers, advanced training for teachers, foresight, professional competencies in teachers.

Funding

Supported by the Moscow Educational Department. The research work "Development and realization of management project "Organization and implementation of teacher professional training based on the requirements of Teacher professional standard"

For citation:

Kurneshova L. Ye., Dydzinskaya D. V., Tralkova N. B., Karma A. Ye. Corporate System of Advanced Education for Teachers in Educational Organization in the Context of Professional Standard Implementation. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 5–18 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/ pse.2016210401

* *Kurneshova Larisa Yevgenyevna*, PhD in Pedagogics, Adviser to the Rector, Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia. E-mail: kurneshovale@mioo.ru

** *Dydzinskaya Daria Vladimirovna*, PhD in Political Sciences, Deputy Head, Department of Professional Training and Science Development, National Training Fund, Moscow, Russia. E-mail: dydzinskaya@mail.ru

*** *Tralkova Natalia Borisovna*, Associate Professor, Department of Information Technologies and Educational Environment, Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia. E-mail: ntralkova@mail.ru

**** *Karma Albina Yevgenyevna*, PhD in Pedagogics, Head of the Center for Counseling, Design and Implementation of Educational Products, Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia. E-mail: Karmaae@mioo.ru

References

1. Afanas'ev G.E. Chto takoe forsait? Popytki opredele-niya [Elektronnyi resurs] [What is foresight? Attempts to define]. URL: <http://archive.is/SkFvT> (Accessed 26.09.2015).
2. Dzhemala M. Korporativnaya «dorozhnaya karta» – innovatsionnyi metod upravleniya znaniyami v korporatsii [Corporate roadmapping – innovation method of knowledge management in corporation]. *Rossiiskii zhurnal menedzhmenta* [Russian Journal of Management], 2008, no. 4, pp. 149–168.
3. Zabrodin Yu.M., Gayazova L.A. Standart professional'noi deyatel'nosti pedagoga: problemy obshchestvenno-professional'nogo obsuzhdeniya [Teacher professional standard: problems of socio-professional discussion]. *Elektronnyi zhurnal «Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie»* [Digital journal «Psychological Science and Education»], 2013, no. 3, pp. 29–37.
4. Kurneshova L.E., Tralkova N.B., Karma A.E., Dydzinskaya D.V., Volkova K.A. Korporativnaya sistema povysheniya professional'noi kvalifikatsii pedagogov v usloviyakh realizatsii professional'nogo standarta «Pedagog» kak sredstvo povysheniya konkurentosobnosti obrazovatel'noi organizatsii: metodicheskoe posobie dlya rukovoditelei obrazovatel'nykh organizatsii, shkol'nykh kafedr i metodicheskikh ob»edinenii [Corporate system of professional training of teachers in the framework of teacher professional standard implementation as an instrument for school competitiveness enhancement]. Moscow: Publ. GAOU VO MIOO, 2015. 224 p.
5. Pinskaya M.A., Lenskaya E.A., Ponomareva A.A., Brun I.V., Kosaretskii S.G., Save'eva M.B. // Prezentatsiya «Rossiiskie uchitelya i direktora shkol v mezhdunarodnom issledovanii TALIS: ozhidaemye i neozhidannye rezul'taty» [Elektronnyi resurs] [Russian school teachers and directors in the international research TALIS: expected and unexpected results]. URL: <https://www.hse.ru/video/152005937.html?p=65156> (Accessed 26.09.2016).
6. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretskii S.G. Professional'noe razvitie i podgotovka uchitelei v Rossii [Teachers' professional development and training in Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2016, no. 2, pp. 100 – 124.
7. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. K voprosu o professional'nom razvitii pedagoga: povyshenie kvalifikatsii i chlenstvo v pedagogicheskikh soobshchestvakh [About teachers' professional development: professional training and membership in pedagogical networks]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* [Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research], 2015. Vol. 1, no. 2 (2), pp. 20–40.
8. Sokolov A.V. Forsait: vzglyad v budushchee [Foresight: a look into the future]. *Forsait* [Foresight], 2007, no.1 (1), pp. 8–15.

Сравнительный анализ оценки педагогами и родителями общественного участия в разработке основных образовательных программ

Вачков И.В.*,

ФГБОУ ВПО РАНХиГС, Москва, Россия,

igorvachkov@mail.ru

Вачкова С.Н.**,

ГАОУ ВПО МГПУ, Москва, Россия,

svachkova@gmail.com

Воропаев М.В.***,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,

vrpmv@mail.ru

Зададаев С.А.****,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,

zadadaev@mail.ru

Реморенко И.М.*****,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,

rector@mgpu.ru

В статье рассматривается проблема оценки педагогами и родителями общественного участия в разработке основных образовательных программ. Гипотеза состояла в том, что оценки педагогами и родителями общественного участия в разработке основных образовательных программ имеют

Для цитаты:

Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В., Зададаев С.А., Реморенко И.М. Сравнительный анализ оценки педагогами и родителями общественного участия в разработке основных образовательных программ // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С.19–27. doi: 10.17759/pse.2016210402

* *Вачков Игорь Викторович*, доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ (ФГБОУ ВПО РАНХиГС), Москва, Россия. E-mail: igorvachkov@mail.ru

** *Вачкова Светлана Николаевна*, доктор педагогических наук, доцент, директор Института системных проектов, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Россия. E-mail: svachkova@gmail.com

*** *Воропаев Михаил Владимирович*, доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Россия. E-mail: vrpmv@mail.ru

**** *Зададаев Сергей Алексеевич*, кандидат физико-математических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ); доцент Департамента анализа данных, ФГОБУ ВО "Финансовый университет при Правительстве РФ", Москва, Россия. E-mail: zadadaev@mail.ru

***** *Реморенко Игорь Михайлович*, кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Россия. E-mail: rector@mgpu.ru

существенные различия; при этом педагоги менее доверяют компетенциям родителей в отношении их участия в деятельности образовательной организации, чем сами родители, имеющие неадекватно завышенную самооценку своих возможностей. В исследовании, проведенном в 74 регионах России, приняли участие 9772 педагога и 4565 родителей. Использовались специально разработанные анкеты. Основными критериями оценки выступили частота обращений образовательных организаций к родителям по тем или иным вопросам, учет их мнений и удовлетворенность методами обучения и воспитания. По всем критериям оценки педагогов и родителей статистически значимо различаются. При этом большинство педагогов не считают правильными попытки родителей оказывать влияние на содержание образования, условия обучения, формы и методы обучения и воспитания, в то время как родители не всегда обоснованно заявляют о готовности к этому.

Ключевые слова: оценка, участие общественности, образовательная организация, основная образовательная программа, педагоги, родители (законные представители), содержание образования, условия обучения, методы обучения и воспитания.

Введение

В настоящее время в системе образования Российской Федерации все четче проявляется тенденция на расширение участия различных групповых и индивидуальных субъектов образовательного процесса (в форме общественных организаций и государственных институтов, а также в лице отдельных граждан или групп, в том числе родителей (законных представителей) и с самих обучающихся), в деятельности образовательных организаций. Эта тенденция диктуется нормативной базой, а также необходимостью повышения качества образования и предложения адекватных ответов системы образования на запросы заказчиков образовательных услуг. В психологической литературе чаще указывается на необходимость участия родителей в образовательном процессе в случае возникновения конфликтов и управления социальными рисками [2] или в связи с развитием инклюзивного образования [1; 7]. Кроме того, социальное партнерство родителей и дошкольных образовательных учреждений, как правило, реализуется активней, чем на более высоких ступенях образования [3]. При этом исследований родительского участия в решении задач новых ФГОС в рамках основных образовательных программ в школе явно недостаточно.

Возможности активного общественного участия в деятельности образовательных ор-

ганизаций, в частности, в разработке и реализации основных образовательных программ, заложены в действующих законодательных актах, таких как Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8] и принятые Федеральные государственные образовательные стандарты [4; 5; 6]. Однако анализ сложившейся в российской системе образования ситуации позволяет предположить, что степень участия общественных институтов в образовательном процессе еще не слишком велика. Вместе с тем, достоверных сведений относительно того, как обстоит дело на местах, с точки зрения главных субъектов образовательной деятельности (не считая обучающихся) – педагогов и родителей (законных представителей), до настоящего времени нет.

Для прояснения этого вопроса было предпринято масштабное исследование, реализованное в 74 регионах Российской Федерации, в котором большое внимание было уделено участию родителей (законных представителей) в деятельности образовательных организаций и, прежде всего, в разработке основных образовательных программ образовательных организаций.

Цель исследования – изучение оценки педагогами и родителями (законными представителями) степени участия общественности в деятельности образовательных организаций по разработке основных образовательных программ.

Объект исследования – общественное участие в деятельности образовательных организаций по разработке основных образовательных программ.

Предмет исследования – оценка педагогами и родителями (законными представителями) степени участия общественности в деятельности образовательных организаций по разработке основных образовательных программ.

Гипотеза исследования: оценки педагогами и родителями общественного участия в разработке основных образовательных программ имеют существенные различия; при этом педагоги менее доверяют компетенциям родителей (законных представителей) в отношении их участия в деятельности образовательной организации, чем сами родители, имеющие неадекватно завышенную самооценку своих возможностей.

Процедура исследования

В качестве респондентов выступили 9772 педагога и 4565 родителей.

В выборке педагогов респонденты распределены следующим образом:

- по полу: женщины – 9058 (92,69%), мужчины – 714 (7,31%);
- по возрасту: $N = 9772$; $M = 43,4$; $Min = 17$; $Max = 78$; $SD = 9,92$ (распределение нормальное);
- по педагогическому стажу: $N = 9772$; $M = 20,7$; $Min = 0$; $Max = 60$; $SD = 10,46$ (распределение нормальное).

Респонденты работают на разных уровнях образования: на уровне начального общего образования – 2864 (29,31%), на уровне основного общего образования – 4149 (42,46%), на уровне среднего общего образования – 2759 (28,23%).

В выборке родителей (законных представителей) распределение респондентов оказалось несколько иным:

- по полу: женщины – 3879 (84,97%), мужчины 686 (15,03%);
- по возрасту: $N = 4565$; $M = 38,6$; $Min = 23$; $Max = 77$; $SD = 6,18$ (распределение нормальное).

В семьях респондентов проживает до 7 детей.

Представителям обеих выборок – педагогам и родителям – были предложены специально разработанные анкеты, содержащие по 20 и 27 вопросов соответственно. Содержание вопросов учитывало специфику выборки, вследствие чего некоторые вопросы отличались в своих формулировках. Опрос проводился в электронной форме с использованием интернета.

Решаемые задачи и использованные статистические критерии:

1) проверка однородности множества независимых выборок хи-квадрат критерием Пирсона; (одинаковость распределений ответов у разных групп респондентов);

2) проверка нормальности (квазинормальности) распределения классическим критерием Колмогорова–Смирнова и его модифицированным аналогом (Lilliefors) (для корректности сравнений средних значений числовых показателей);

3) проверка гипотезы о равенстве математических ожиданий двух нормально распределенных признаков при произвольных неизвестных дисперсиях асимптотическим критерием Беренса–Фишера; (сравнение средних значений числовых показателей);

4) проверка гипотезы о равенстве параметров двух независимых биномиальных случайных величин приближенным критерием для сравнения двух вероятностей; (отдельные попарные сравнения совпадения долей конкретных ответов на вопрос).

Результаты и их обсуждение

В структуру оценки обеими выборками степени участия общественности в деятельности образовательных организаций по разработке основных образовательных программ были заложены следующие критерии: «частота обращений к родителям по поводу содержания образования» (сокращенно ЧОРСО), «учет мнения родителей в основной образовательной программе» (сокращенно УМРООП), «частота обращений к родителям по поводу условий обучения» (сокращенно ЧОРУО), «учет мнения родителей в отношении условий обучения» (сокращенно УМРУО), «частота обращений к родителям по поводу форм и методов обучения» (сокращенно ЧОРФМО), «учет мне-

ний родителей по поводу форм и методов обучения» (сокращенно УМРФМО)», «удовлетворенность методами обучения и воспитания» (сокращенно УМОВ). Иными словами, в качестве основных критериев оценки общественного участия в деятельности образовательных организаций выступили три критерия: частота обращений к родителям по тем или иным вопросам, учет их мнений и удовлетворенность методами обучения и воспитания в образовательной организации.

Полученные данные свидетельствуют о том, что ни по одному из названных критериев – ни основных, ни частных – оценки педагогов и родителей не совпадают: в целом различия в оценках значимы на очень высоком уровне ($p < 0,001$) (табл. 1–3). Однако при этом в некоторых случаях доли ответов на соответствующие вопросы статистически одинаковы или статистически неразличимы на уровне $p = 0,05$ (в таблицах эти парные значения указаны без звездочек).

Таблица 1

Частота обращений образовательной организации к родителям за их мнением

Варианты ответов	Педагоги (число ответов в %)			Родители (число ответов в %)		
	ЧОРСО	ЧОРУО	ЧОРФМО	ЧОРСО	ЧОРУО	ЧОРФМО
Это происходит систематически: примерно раз в несколько месяцев	22,84**	16,29**	15,62	21,01**	19,15**	17,24
Это происходит ежегодно	39,38	39,66	37,42**	37,68	39,06	34,33**
Это происходит постоянно	18,94**	9,88	7,84	12,92**	10,69	8,11
Это было несколько раз, но носило случайный характер	8,90	15,11**	15,56**	9,90	11,04**	12,22**
Это было только один раз	2,04**	2,65**	2,24**	5,24**	4,75**	4,53**
Этого не было	7,90**	16,40	21,32**	13,25**	15,31	23,57**

Примечание: «**» – здесь и в следующих таблицах – различия значимы на уровне $p < 0,001$; ЧОРСО – частота обращений к родителям по поводу содержания образования; ЧОРУО – частота обращений к родителям по поводу условий обучения; ЧОРФМО – частота обращений к родителям по поводу форм и методов обучения.

Таблица 2

Учет мнений родителей образовательной организацией

Варианты ответов	Педагоги (число ответов в %)			Родители (число ответов в %)		
	УМРООП	УМРУО	УМРФМО	УМРООП	УМРУО	УМРФМО
Полностью учтены	27,58**	17,35**	14,52**	26,53**	21,47**	18,69**
Частично учтены	55,08**	59,29**	58,17**	50,47**	54,04**	50,67**
Проигнорированы	0,65**	9,41**	0,84**	1,86**	2,02**	2,12**
Практически не учтены	4,08**	3,95**	4,59**	4,14**	4,60**	4,78**
Вы не знаете результат	12,61**	10,00**	21,88**	17,00**	17,88**	23,75**

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p < 0,001$; УМРООП – учет мнения родителей в основной образовательной программе; УМРУО – учет мнения родителей в отношении условий обучения; УМРФМО – учет мнений родителей по поводу форм и методов обучения.

Таблица 3

Удовлетворенность методами обучения и воспитания в образовательной организации

Варианты ответов	Педагоги (число ответов в %)	Родители (число ответов в %)
	УМОВ	УМОВ
В целом хорошо, но возможны некоторые улучшения	62,34**	54,55**
Полностью удовлетворен(а)	25,75**	34,65**
Удовлетворительно, но требуются значительные улучшения	11,29	9,92
Неудовлетворительное	0,62**	0,88**

Примечание: «**» – различия значимы на уровне $p < 0,001$;
УМОВ – удовлетворенность методами обучения и воспитания.

Из данных, представленных в таблицах, хорошо видно, что особенно ярко разница в оценках педагогов и родителей проявляется по критерию «учет мнений родителей образовательной организацией». Здесь даже в долях ответов нет сходства. Статистически достоверные различия указывают на то, что родители чаще учителей считают, что их мнение ни по поводу содержания обучения, ни по поводу условий (состава учителей, материального обеспечения, обеспечения учебниками и литературой и проч.), ни по поводу методов обучения и воспитания, используемых в образовательной организации, в достаточной мере не учитываются. При этом стоит заметить, что больше половины респондентов обеих выборок полагают, что мнения родителей учитываются частично. И те, и другие указывают на то, что им не известен результат относительно высказанных родителями пожеланий, т. е. сотрудники образовательных организаций во многих случаях не информируют родителей о последствиях обсуждения с ними вопросов содержания, условий, форм и методов обучения их детей, учета или неучета их пожеланий в основной образовательной программе.

Что касается обращений со стороны представителей образовательной организации к родителям с просьбой высказать свои пожелания по вопросу о ее деятельности, то оценки педагогами числа и частоты этих обращений статистически выше оценок родителей. Последние значительно чаще указывают на то, что таких обращений вообще не было (на-

пример, в отношении пожеланий относительно форм и методов обучения так утверждают 23,57% родителей). О том, что это происходит постоянно, говорят только 8,11% родителей. Любопытно, что среди педагогов процент утверждающих, что обращения образовательной организации к родителям с просьбой высказать свои пожелания о формах и методах обучения происходят постоянно, еще меньше – всего лишь 7,84%. Участие родителей в методической части образовательной деятельности, таким образом, по оценкам и педагогов и самих родителей, наблюдается в меньшей степени, чем в таких областях как содержание и условия образования.

Наиболее высок процент респондентов (от 37,42 до 39,38% – у педагогов и от 34,33 до 37,68 – у родителей, при этом относительно содержания и условий обучения оценки тех и других статистически неразличимы), считающих в отношении всех выделенных областей – содержания, условий, методов обучения, – что обращения образовательной организации к родителям происходят ежегодно. Можно предположить, что представители обеих выборок подразумевают взаимодействие сотрудников образовательной организации и родителей на ежегодных родительских собраниях.

По третьему основному параметру – удовлетворенности методами обучения и воспитания в образовательной организации – статистически неразличимые результаты получились только в случае ответа «удовлетвори-

тельно, но требуются значительные улучшения». Так считают 11,29% педагогов и 9,92% родителей. В остальных ответах обнаруживаются достоверные различия. При этом процент родителей, полностью удовлетворенных методами обучения и воспитания, используемыми в образовательной организации, в которой учатся их дети, выше, чем педагогов. Разница довольно существенна: 34,65% и 25,75% соответственно. Можно было бы ожидать большей критичности от родителей, чем от педагогов, ведь последние фактически оценивают собственную деятельность. Вероятно, в данном случае более позитивная оценка родителей связана, во-первых, с их недостаточной информированностью о реальном положении дел, касающихся методов обучения и воспитания в образовательной организации, а во-вторых, со слабой рефлексией ими различных областей и направлений деятельности школы и – часто – отсутствием дифференциации этих областей и направлений. Иными словами, почти не участвуя в разработке и реализации основной образовательной программы и не будучи хорошо знакомыми с методами обучения и воспитания, используемыми в образовательной организации (что видно из данных, представленных в таблицах 1–3, а также из анализа дополнительных шкал, приведенного ниже), родители склонны их переоценивать.

При этом подавляющее большинство педагогов (62,34%) полагают, что с методами

обучения и воспитания в их образовательной организации «в целом хорошо, но возможны некоторые улучшения», в то время как среди родителей с этим утверждением согласны только 54,55%. Однако если рассматривать суммарно проценты респондентов, выбравших эти два ответа в обеих выборках, то можно констатировать, что значения окажутся практически одинаковыми, т. е. оценки педагогов и родителей в отношении методов обучения и воспитания совпадают и довольно высоки. Это также говорит о необходимости более глубокого исследования этого вопроса. (Какие конкретные методы обучения имеют в виду родители и педагоги? Есть ли различия в понимании методического инструментария образовательной деятельности?)

Перейдем к анализу дополнительных шкал, содержащихся в опросниках. Большое значение для нашего исследования имело мнение педагогов по вопросу о том, правильно ли, что родители (законные представители) и представители общественности будут пытаться влиять на содержание образования. Вообще говоря, вопрос об этом носил несколько провокационный характер, поскольку положение об этом прописано как юридическая норма в Федеральном Законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» и педагоги об этом должны хорошо знать. Однако полученные результаты могут обескуражить (рис. 1).

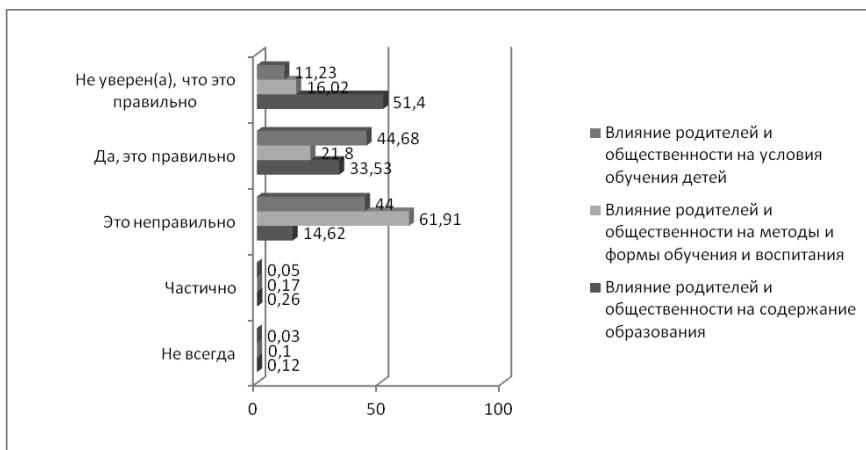


Рис. 1. Отношение педагогов к влиянию родителей (законных представителей) и общественности на содержание образования, на методы и формы обучения и воспитания, на условия обучения детей (в %)

Только третья часть респондентов из числа педагогов считают правильным оказание влияния родителей (законных представителей) и общественности на содержание образования. Причиной этого, по-видимому, следует считать недоверие субъектам, внешним по отношению к образовательной организации, в плане их компетентности в содержательных вопросах обучения и воспитания.

Еще меньший процент педагогов (21,8%) полагают, что правильным является влияние родителей (законных представителей) на те методы и формы, которые используются в обучении и воспитании их детей. Причина, по всей видимости, та же: педагоги не желают вмешательства в их профессиональную деятельность некомпетентных, с их точки зрения, лиц.

Вместе с тем, когда речь заходит об условиях обучения детей, мнение педагогов о правомерности влияния на них родителей (законных представителей) и общественности оказывается несколько другим.

Если к влиянию на содержание образования, форм и методов обучения и воспитания родителей (законных представителей) и общественности подавляющее большинство педагогов относятся с нескрываемым скепсисом, то в отношении условий обучения их право на влия-

ние готовы признать почти половина педагогов.

Возможно, это связано с тем фактом, что только 2,56% педагогов считают, что условия обучения в их образовательной организации (материально-технические, кадровые и проч.) не нуждаются в улучшении, остальные убеждены, что изменения необходимы (рис. 2). Для многих из них очевидно, что без участия родителей (законных представителей) такие изменения вряд ли возможны.

Однако иную картину можно наблюдать, обратившись к анализу дополнительных шкал опросника для родителей (законных представителей). Они выказывают желание принимать активное участие в деятельности образовательной организации и влиять на то, чему учат их детей в школе (рис. 3).

Вопреки мнению педагогов, подавляющее большинство родителей (законных представителей) считают себя готовыми к тому, чтобы формулировать пожелания и требования к содержанию образования (наименования учебных дисциплин, объем изучаемого материала по темам и пр.), которое дается в школе: в общей сложности число таких респондентов составило более 75%; при этом более 15% из них готовы вдаваться в самые мелкие подробности содержания учебных дисциплин (рис. 4). Может быть, это родители, сами являющиеся учителями?

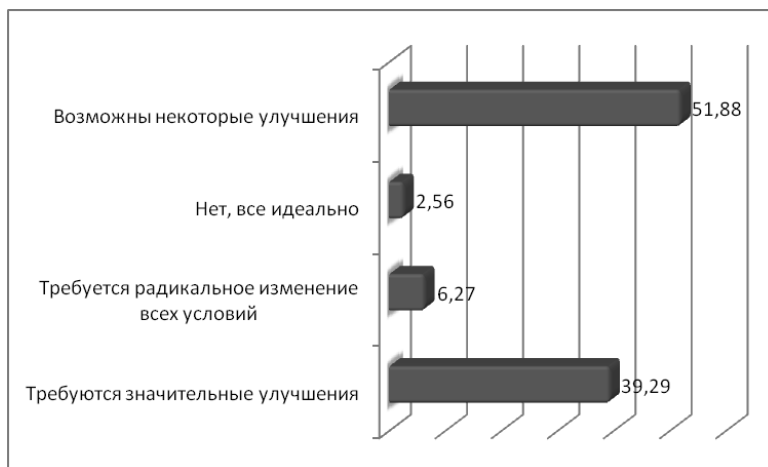


Рис. 2. Оценка педагогами необходимости улучшения условий обучения в образовательной организации (в %)

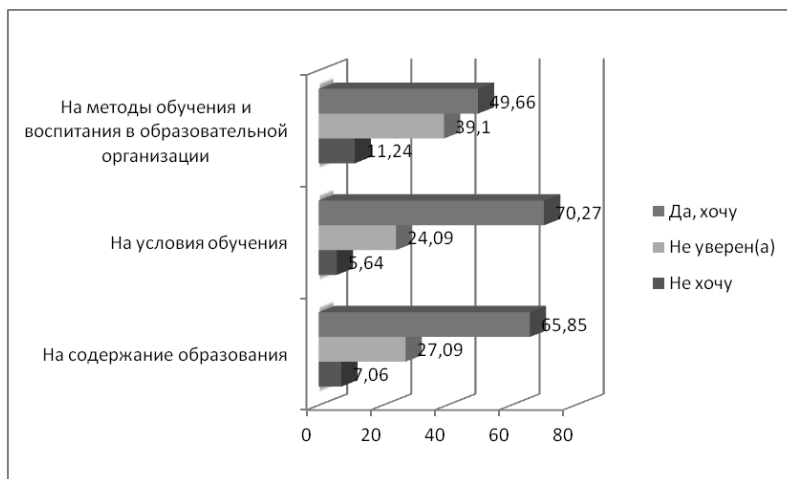


Рис. 3. Желание родителей (законных представителей) влиять на содержание образования, на условия обучения, на методы обучения и воспитания в образовательной организации (в %)

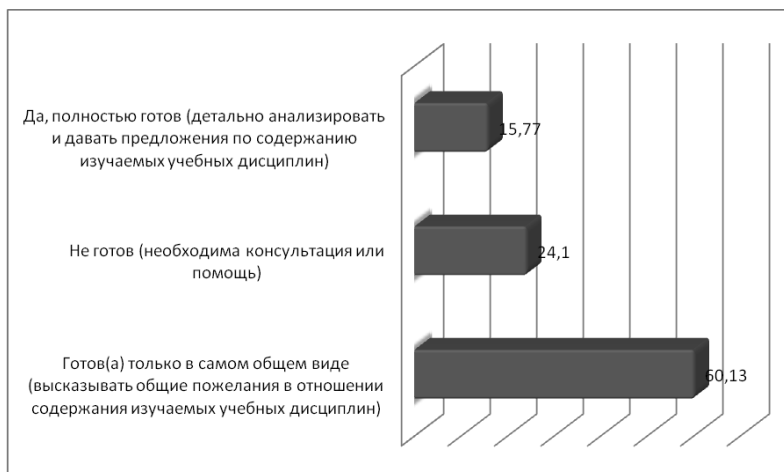


Рис. 4. Готовность родителей (законных представителей) к участию в деятельности образовательной организации по содержанию образования (в %)

Сравнение данных, представленных на рис. 3 и 4 приводит к фиксации любопытного факта: процент родителей (законных представителей), испытывающих готовность влиять на содержание образования, выше процента тех, кто твердо хочет этого.

Число родителей (законных представителей), желающих, чтобы их мнение влияло на улучшение условий обучения, больше, чем в случае влияния на содержание образова-

ния, и составляет 70,27% респондентов.

При этом чувствуют себя готовыми к тому, чтобы влиять на эти условия, в общей сложности более 80% родителей (рис. 5). Таким образом, готово влиять на улучшение условий обучения своих детей больше респондентов, чем хотят этого. Иными словами, часть родителей (законных представителей) полагают, что они могут это делать, обладают достаточной компетенцией, но не имеют желания.

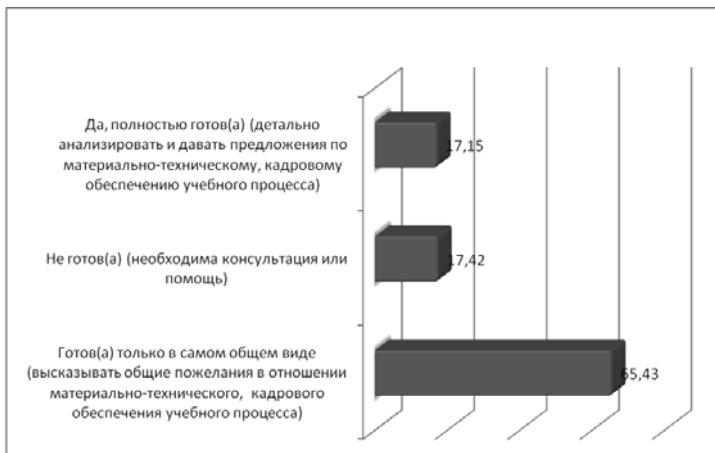


Рис. 5. Готовность родителей (законных представителей) влиять на условия обучения детей (в %)

Сходная тенденция обнаруживается при рассмотрении соотношения желания и готовности родителей (законных представителей) влиять на методы обучения и воспитания, используемые в образовательной организации, в которой учатся их дети (рис. 3 и 6). Процент желающих оказывать влияние респондентов ниже процента готовых это делать.

Можно предположить, что такие результаты, обнаруженные по всем трем областям, косвенно свидетельствуют о том, что родители не полностью понимают, что именно

стоит за терминами «содержание образования», «условия обучения», «методы и формы обучения и воспитания», не проводят четких границ между ними. По крайней мере, здесь требуются дополнительные исследования.

Важным аспектом исследуемой проблемы оценки родителями (законными представителями) общественного участия в разработке основных образовательных программ выступает их собственное знакомство с основной образовательной программой школы, в которой учатся их дети (рис. 7).

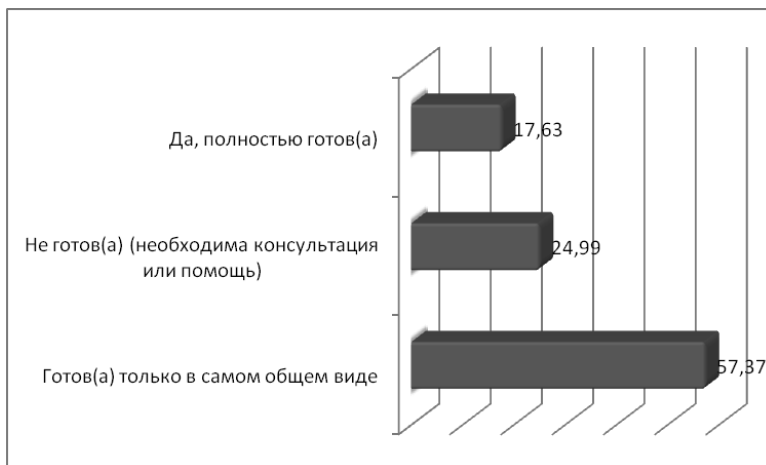


Рис. 6. Готовность родителей (законных представителей) влиять на методы обучения и воспитания в образовательной организации (в %)

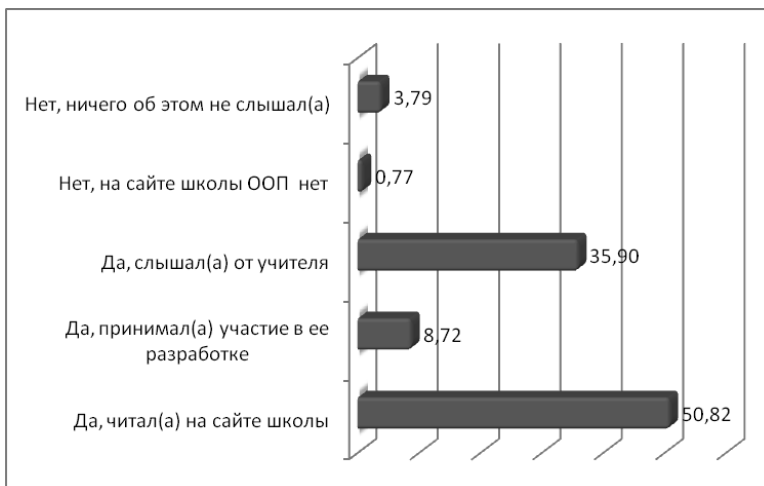


Рис 7. Знакомство родителей (законных представителей) с основной образовательной программой (в %)

Как видно из диаграммы, из числа респондентов только 8,72% принимали участие в разработке основной образовательной программы, но заявляют о том, что читали ее, половина опрошенных, что свидетельствует о существующем интересе родителей к содержанию ООП. Вместе с тем, ответ «да, слышал(а) от учителя» говорит о том, что больше трети родителей знают о существовании ООП, но не знают ее содержания.

Заключение

Проведенное масштабное исследование показало, что участники образовательной деятельности, прежде всего родители (законные представители), в разных регионах Российской Федерации в целом позитивно относятся к общественному участию в разработке основных образовательных программ, что соответствует государственной политике в области образования, ориентированной на сотрудничество общественных и государственных институтов с образовательными организациями [1; 2; 3; 4].

Результаты исследования позволили сформулировать следующие **выводы**.

1. Подтвердилось основное предположение исследования: оценки педагогов и родителей (законных представителей) обществен-

ного участия в разработке основных образовательных программ имеют существенные различия.

2. В качестве основных критериев оценки общественного участия в деятельности образовательных организаций были взяты следующие: частота обращений к родителям по тем или иным вопросам, учет их мнений и удовлетворенность методами обучения и воспитания в образовательной организации. Каждый из названных критериев содержит в себе ряд частных. Полученные данные свидетельствуют о том, что ни по одному из названных критериев – ни основных, ни частных – оценки педагогов и родителей не совпадают.

3. Педагоги и родители (законные представители) расходятся в оценках частоты и числа обращений образовательных организаций к родителям с просьбой высказать свое мнение по тем или иным вопросам. Родители (законные представители) указывают на значительно меньшее число таких обращений, чем педагоги. Также родители более критично, чем учителя, относятся к учету их мнения образовательной организацией. При этом в целом удовлетворенность родителей (законных представителей) методами обучения и воспитания, используемыми в образовательной организации, в которой учатся их дети,

выше, чем у педагогов, что, возможно, связано с их слабым представлением о том, что это за методы в реальности.

4. В большинстве своем педагоги не считают правильными попытки родителей (законных представителей) оказывать влияние на содержание образования, условия обучения, формы и методы обучения и воспитания, что связано, по-видимому, с недоверием к родителям, к уровню их компетентности в вопросах образования. Указанная позиция вступает в некоторое противоречие с положениями, сформулированными в законодательстве, посвященном образованию.

5. Родители (законные представители), напротив, выказывают уверенную готовность участвовать в деятельности образовательной организации, в частности, в разработке и реализации основной образовательной программы, одновременно демонстрируя менее выраженное желание осуществлять это. При этом косвенные данные свидетельствуют о том, что они часто переоценивают ре-

альную степень своей осведомленности о содержании образования, сущности основной образовательной программы, условиях обучения, формах и методах обучения и воспитания их детей.

Эти выводы частично обосновываются высокими показателями самооценки готовности родителей к участию в формировании содержания, форм и методов образования их детей. Это особенно демонстративно в связи с выявленными проблемами такого взаимодействия – как методического, так и организационно-нормативного характера.

Таким образом, исследование обозначило проблемную область в предмете исследования, очерченную, во первых, довольно распространенной скептической позицией педагогов относительно участия родителей в организации образования в школе, во вторых, ориентирами государственной политики в этой области и, в третьих, упрощенным пониманием своей роли со стороны родителей.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Карнозова Л.М., Чиркина Р.В., Аникина В. Г., Аруин С. Е. Анализ ситуации в системе управления конфликтами и социальными рисками в образовательных комплексах Москвы, находящихся на разных этапах реорганизации [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. № 3. С. 10–31. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n3/72711.shtml> (дата обращения: 27.05.2016).

3. Пантелева Н.Г. Социальное партнерство детского сада и родителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65802.shtml (дата обращения: 27.05.2016).

4. Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.02.2015 № 35915) [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_10/m1897.html (дата обращения: 27.05.2016).

5. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785) [Электронный ресурс]. URL: http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/documents/922/file/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (дата обращения: 27.05.2016).

6. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/news/education/16913/> (дата обращения: 27.05.2016).

7. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включению обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51–59.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.05.2016).

Comparison Study on Teachers' and Parents' Assessment of Public Participation in Basic Educational Programs Development

Vachkov I. V.*,
RANEPA, Moscow, Russia,
igorvachkov@mail.ru

Vachkova S. N.,
MCU, Moscow, Russia,
svachkova@gmail.com

Voropaev M. V.,
MCU, Moscow, Russia,
vrpmv@mail.ru

Zadadaev S. A.,
MCU, Financial University under the Government of the RF, Moscow, Russia,
zadadaev@mail.ru

Remorenko I. M.,
MCU, Moscow, Russia,
rector@mgpu.ru

This research took place in 74 regions of Russian Federation. 9772 teachers and 4565 parents participated in this study. The aim of the research was to observe the assessment made by teachers and parents (legal representatives) about the degree of public participation in basic educational programs development. The subjects filled specially designed questionnaires. These questionnaires had small differences for teachers and parents. The main assessment criteria of public participation in educational institutions activity were the frequency of approaches to parents (legal representatives) on various issues, their estimation and level of satisfaction in education and personal development methods performed by educational organizations. According to the obtained data, all of the described assessment criteria statistically significantly differ between teachers and parent (legal representatives). The majority of teachers do not approve parents' attempts to influence the content, specification and methods of education and personal development. On the contrary, parents declare their readiness to do so, while sometimes their requests are unfounded.

Keywords: assessment, public participation, educational organization, the basic education program, teachers, parents (legal representatives), educational content, learning environment, educational methods, personal development.

For citation:

Vachkov I. V., Vachkova S. N., Voropaev M. V., Zadadaev S. A., Remorenko I. M. Comparison Study on Teachers' and Parents' Assessment of Public Participation in Basic Educational Programs Development. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 19–31 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210402

* *Vachkov Igor Viktorovich*, PhD in Psychology, Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: igorvachkov@mail.ru

** *Vachkova Svetlana Nikolayevna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Institute for System Projects, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: svachkova@gmail.com

*** *Voropaev Mikhail Vladimirovich*, PhD in Pedagogics, Professor, Department of Theory of History of Pedagogics, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: vrpmv@mail.ru

**** *Zadadaev Sergei Alekseyevich*, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Senior Research Fellow, Laboratory for Child Development, Institute for System Projects, Moscow City University; Associate Professor, Financial University under the Government of the RF, Moscow, Russia. E-mail: zadadaev@mail.ru

***** *Remorenko Igor Mikhailovich*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Rector, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: rector@mgpu.ru

References

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspehnosti inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Teachers' preparedness as the key factor of educational inclusive process success]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 1, pp. 83–92 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Karnozova L.M., Chirkina R.V., Anikina V. G., Aruin S. E. Analiz situatsii v sisteme upravleniya konfliktami i sotsial'nymi riskami v obrazovatel'nykh kompleksakh Moskvy, nakhodyashchikhsya na raznykh etapakh reorganizatsii [Elektronnyi resurs] [Case analysis of the conflict and social risk management system towards Moscow educational parks which are at the different stages of reorganization [electronic source]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and law]*, 2014, no. 3, pp. 10–31. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n3/72711.shtml> (Accessed: 27.05.2016)
3. Panteleeva N.G. Sotsial'noe partnerstvo detskogo sada i roditeli [Elektronnyi resurs] [Kindergarten and parents social partnership [electronic source]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65802.shtml (Accessed: 27.05.2016) (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Prikaz Minobrnauki ot 17 dekabrya 2010 g. N 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 06.02.2015 № 35915] [Elektronnyi resurs] [The Ministry of Education order N 1897, December 17, 2010 «On approval of basic education federal state educational standard» (Registered in the Ministry of Justice of Russia 06.02.2015, №35915)]. *Sait Ministerstva obrazovaniya i nauki RF [Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation]*. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_10/m1897.html (Accessed: 27.05.2016).
5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 N 373 (red. ot 29.12.2014) «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 22.12.2009 N 15785) [Elektronnyi resurs] [The Ministry of Education order N 373, October 06, 2009 (rev. 29.12.2014) «On approval and enactment of the primary education federal state educational standard» (Registered in the Ministry of Justice of Russia 22.12.2009, N 15785)]. *Sait Ministerstva obrazovaniya i nauki RF [Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation]*. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/922/file/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (Accessed: 27.05.2016).
6. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 N 413 (red. ot 31.12.2015) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 07.06.2012 N 24480) [Elektronnyi resurs] [The Ministry of Education order №413, 17.05.2012 (rev. 31.12.2015) «On approval of the general secondary education federal state educational standard» (Registered in the Ministry of Justice of Russia 07.06.2012, №24480)]. *Sait Ministerstva obrazovaniya i nauki RF [Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation]*. URL: <http://www.edu.ru/news/education/16913/> (Accessed: 27.05.2016).
7. Semago N.Ya., Semago M.M., Semenovich M.L., Dmitrieva T.P., Averina I.E. Inkluzivnoe obrazovanie kak pervyi etap na puti k vlyuchayushchemu obshchestvu [Inclusive education as the first step towards an inclusive society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 1, pp. 51–59 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Federal law №273-FZ December 29, 2012 «On Education in Russian Federation»]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 27.05.2016).

Возможности электронной социальной сети в решении профессиональных задач вузовского преподавателя

Бордовская Н. В. *

СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
nina52@mail.ru

Тулупьева Т. В. **

СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
tvt100a@mail.ru

Тулупьев А. Л. ***

СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
alexander.tulupyev@gmail.com

Азаров А. А. ****

СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
artur-azarov@yandex.ru

В статье раскрывается специфика интернет-сопровождения профессиональной деятельности современного педагога и образовательной деятельности обучающихся как результат обобщения опыта организации нового пространства активной коммуникации обучаемых и обучающего на примере развивающейся современной социально-сетевой вузовской образовательной среды. Выделены и обоснованы четыре группы основных задач профессиональной деятельности вузовского преподавателя, в решении которых целесообразно использовать образовательный ресурс электронных социальных сетей. На основе поискового исследования описаны приемы, используемые для изучения индивидуально-психологических особенностей студентов, адресной индивидуализации обучения и расширения доступности учебной и оценочной информации на уровне учебной дисциплины.

Для цитаты:

Бордовская Н. В., Тулупьева Т. В., Тулупьев А. Л., Азаров А. А. Возможности электронной социальной сети в решении профессиональных задач вузовского преподавателя // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 32–39. doi: 10.17759/pse.2016210403

* Бордовская Нина Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: nina52@mail.ru

** Тулупьева Татьяна Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: tvt100a@mail.ru

*** Тулупьев Александр Львович, доктор физико-математических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: alexander.tulupyev@gmail.com

**** Азаров Артур Александрович, кандидат технических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: artur-azarov@yandex.ru

ны, а также оптимизации и регулирования взаимодействия, инициируемого не только со стороны преподавателя, но и каждого студента, в том числе и с преподавателем. Эмпирически доказывается эффективность использования образовавшегося нового канала коммуникации «обучаемый–обучающий» между участниками учебного процесса.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, обучение студентов, социальные сети, интернет-пост.

На пути реального вхождения системы российского высшего образования в европейское образовательное пространство важную роль играет не только реформирование содержания образования или структуры высшего образования, но и интеграционное организационно-психологически-компьютерное сопровождение этого процесса. Действительно, процесс интеграции российской высшей школы в Европу связан с изменениями условий и требований к деятельности преподавателей и студентов, т. е. с «ломкой» сложившихся в сознании стереотипов, а также привычных для вузовской образовательной практики методов работы, способов общения и поведения. В рамках этой проблемы в статье рассматриваются вопросы методов сопровождения образовательной деятельности с опорой на возможности Интернета и социальные сети.

Изучать электронные социальные сети студентов как педагогический феномен – значит, выявить ее возможности как источника передачи учебной информации, обогащения профессионального опыта, стимулов к самостоятельной образовательной деятельности и самореализации будущего специалиста. Применение всего спектра образовательных возможностей *электронной социальной сети* есть многоаспектный феномен. Сегодня стало очевидным, что этот феномен может рассматриваться, прежде всего, как интерактивное развивающееся взаимодействие преподавателя и обучаемого на основе применения новых образовательных технологий, требующих использования Интернета. Наша позиция подтверждается следующими данными.

Электронные социальные сети сегодня являются уже неотъемлемой частью общения в современном обществе [4]. Однако стоит отметить, что сам виртуальный мир и общение в

интернете за последние годы претерпели изменения. Если на заре активного использования возможностей Интернета для коммуникации были популярны чаты, в которых пользователи часто скрывали свое настоящее имя за «ником», то сегодня, напротив, все больше и больше людей стремятся рассказать о себе посредством блогов или социальных сетей. То есть Интернет как «пятое измерение» и новая сфера человеческой жизнедеятельности состоялся, и с каждым днем он будет иметь для каждого пользователя все большее значение [8]. Все чаще, особенно для молодого поколения, социальная сеть становится новым пространством для активной коммуникации и самопрезентации «здесь и сейчас» по собственной инициативе (своих интересов и лично значимых событий, личного мнения по многим жизненным и профессиональным проблемам и др.) [5].

В связи с тем, что Интернет занимает все больше времени в жизни современного человека и игнорировать его влияние на жизнь, образование, воспитание и развитие молодежи невозможно [3], в научном сообществе все чаще можно встретить исследования, посвященные поведению людей разного возраста в Интернете. Изучаются социально-психологические функции социальных сетей, интернет-зависимости школьников и социальная коммуникация в Интернете, влияние социальных сетей на развитие человека и т. п. Например, С.А. Щebetenko [9] на выборке студентов изучает связь между чертами личности и пользовательской активностью. О.С. Андреева и Е.С. Андреев [1] ставят вопрос об особой интернет-зависимости студентов – зависимости от социальных сетей. Федоров В.В. и Милеев И.Д. [10] указывают, что на основе выявляемых различий подростков по деятельностным характеристикам в соци-

альной сети можно формировать мотивационный аспект их психологических портретов.

На основе выводов предшествующих исследований и с учетом возрастающей роли общения в социальных сетях нами выдвинуто предположение о том, что информацию, размещаемую пользователями социальных сетей на своих страницах, можно использовать для выявления личностных качеств и ценностных ориентаций, которые могут учитываться и педагогами в решении образовательных задач. Но это возможно, если раскрыта специфика образовательного потенциала электронной социальной сети и разработана концепция его реализации в парадигме компьютеризации современного образования на базе современных информационных технологий как педагогическая модель освоения этих возможностей.

Известно, что установление природы конкретного педагогического объекта связано с определением его отличительных признаков и существенных свойств [2, с. 6]. Поэтому задача авторов состояла в раскрытии образовательных возможностей «интернет-постов обучающихся» и описании практики их использования в профессиональной деятельности современного вузовского преподавателя.

На первом этапе мы выделили педагогический объект – образовательный ресурс социальной сети студента и преподавателя и его использование для повышения эффективности профессиональной деятельности педагога и результативности образовательной деятельности обучающихся. Затем проводились пилотные исследования, позволившие накопить опыт изучения и анализа интернет-постов студентов. И уже на этапе обобщения локального опыта всех авторов статьи (социально-психологического, информационно-технологического, математико-цифрового, содержательно-педагогического) для объединения и систематизации наших действий применили метод типологических радикалов [2, с. 172]. Сначала априорно были введены аспекты описания и анализа образовательного ресурса интернет-поста субъекта образовательного процесса как перечень его значений для сопровождения профессиональной деятельности современно-

го педагога и образовательной деятельности студентов, а именно, **информационный, развивающий, коммуникативный и исследовательский**. В русле этих аспектов мы определили совокупность задач, для решения которых можно использовать социальные сети и изучать посты обучающихся.

Первая группа таких задач связана с реализацией принципа дифференциации и индивидуализации обучения в работе с учебной группой или отдельными студентами. Подбор педагогических технологий и методов следует проводить с учетом ценностных ориентаций и индивидуально-психологических особенностей студентов. А эти особенности студентов, в свою очередь, можно выявить на основе первичной экспресс-диагностики аккаунтов студентов в наиболее распространенных социальных сетях. В данной статье рассматривается подход к анализу аккаунтов пользователей социальной сети «ВКонтакте». Наш выбор данной совокупности задач обусловлен стратегической ориентацией высшего образования на модель личностно-развивающего образования (Концепция развития образования: 2020), организация которого требует знания и учета индивидуально-психологических и личностных особенностей участников образовательного процесса. В исследовании приняли участие 110 пользователей социальной сети «В контакте», студенты разных вузов Санкт-Петербурга. У испытуемых определялись ценностные ориентации («Ценностный опросник» Ш. Шварца), личностные особенности («16-факторный личностный опросник исследования личности» Р.Б. Кеттелла), механизмы психологической защиты («Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х.Р. Конте). Для этих же испытуемых анализировался контент их страницы в социальной сети «ВКонтакте», а именно, посты, размещаемые пользователем на своей странице в течение полугода до момента тестирования; были проанализированы и идентифицированы, согласно разработанной классификации, 2906 постов. Для идентификации постов применялась разработанная авторами ранее двухуровневая классификация постов, первый уровень которой содержит три атрибута: информационный, эмоциональ-

ный, побудительно-деятельностный [7]. Такая классификация не только проще воспринимается, но и позволяет сформулировать более четкие критерии классификации для экспертов, что увеличивает согласованность даваемых ими оценок. Атрибуты – бинарные («является»–«не является»), их значения могут произвольно комбинироваться.

Дизайн исследования не предполагал сбора и обработки конфиденциальной информации с персональных страниц участников исследования в социальных сетях. В исследовании учитывалась та информация, которую пользователи социальных сетей сделали открытой и общедоступной до начала исследования. Тем не менее, у участников исследования запрашивалось устное согласие на сбор и обработку такой открытой информации. Согласившиеся участники сообщали адрес их страниц в социальных сетях. Организация этого исследования позволяла сопоставить характеристики контента, опубликованного на страницах респондентов в социальных сетях, с их ответами на анкету и личностными особенностями, определенными при помощи психологических методик.

Исследование показало, что существуют взаимосвязи между типами постов, размещаемых на страницах, и личностными особенностями. Это говорит о том, что на основании изучения страниц студентов в социальных сетях можно сделать предположения о том, какими личностными особенностями обладает тот или иной студент. Выявленные взаимосвязи применялись нами при выборе формы организации учебной работы со студентами в рамках дисциплины «Психология и педагогика» и «Основы управления персоналом» в СПбГУ. На основе анализа постов на страницах студентов были получены первичные данные о склонности каждого студента к индивидуальной или групповой работе, которые учитывались в организации образовательной деятельности.

Вторая группа задач была связана с расширением доступности обязательной и дополнительной учебной информации по учебной дисциплине. В настоящее время развитие информационных технологий сделало возможным доступ к образовательной инфор-

мации не только в рамках учебной или вузовской образовательной среды (аудитории и библиотеки), но и посредством методов и форм дистанционного обучения. В этих целях использовалась программа Blackboard, активно внедряющаяся в вузовскую образовательную практику СПбГУ, использующая в том числе и возможности электронной социальной сети. На это обращают внимание в своих работах вузовские преподаватели (математики, психологи, педагоги – А.Л. Тулупьев, Т.В. Тулупьева, А.А. Азаров, Н.В. Бордовская) – инициаторы нового направления – **моделирование и применение современных технологий многозначного назначения в вузовской образовательной практике.**

В качестве третьей группы задач, в решении которых может оказаться полезным Интернет и анализ интернет-постов обучающихся, рассматривается оптимизация обратной связи в процессе реализации учебной программы и расширение границ реального субъект-субъектного контакта студента и преподавателя по вопросам организации образовательного процесса и освоения учебной программы.

Еще одна группа задач, на решение которых направлены усилия вузовских преподавателей в реализации ФГОС нового поколения, – стимулирование студентов посредством включения их в поисковую, проектную и исследовательскую деятельность, оказание им индивидуальной помощи и организация методического сопровождения. Для современного вуза это очень важно, так как первоочередным фактором обеспечения качества образования является сам субъект. Вот почему образовательной доминантой стали процессы саморазвития и самореализации интеллектуального и творческого потенциала будущего специалиста.

Решение всех обозначенных задач, учитывая особенности и возможности социальной сети, осуществлялось с опорой на совокупность следующих приемов и операций.

Первая группа приемов включала экспресс-диагностику личностных особенностей и ценностных ориентаций студентов, позволявшая выбирать формы работы (групповые, индивидуальные) для студентов.

Вторая группа приемов включала выбор: индивидуального режима в работе с учебными материалами (кейсы, презентации, статьи и пр.), используемыми преподавателем на учебных занятиях; сроков выполнения учебных заданий; способов их выполнения; команды для групповой работы; дополнительных источников информации. Наш опыт базировался на принятии выбора в качестве механизма развития самостоятельности студента и средства профессионально-личностного самоопределения (Н.В. Бордовская и др.) в пространстве электронной социальной сети. Например, в процессе освоения курса «Психология и педагогика» на филологическом факультете СПбГУ практически все студенты работали в своем индивидуальном режиме выполнения учебных заданий и только *j* выполняла все предлагаемые задания после аудиторного контакта с преподавателем. Причем только 10% студентов курса (93 студента) включились в выполнение групповых работ и 5% – в исследовательские проекты.

Так как обратная связь предполагает коррективы, регулирование процесса оценивания, внесения изменений в методы и средства обучения и общения со студентами, то все эти приемы используются и «ВКонтакте», определив специфику **третьей группы приемов**, позволивших обеспечить доступ всех студентов к таблице, отражающей результаты оценки каждого студента по всем видам работ изучаемого курса. Эта таблица постоянно обновлялась преподавателем и корректировалась в зависимости от желания студента исправить оценку по тому или иному заданию на протяжении всего процесса освоения учебной программы. Например, по курсу «Психология и педагогика» 23% студентов выразили желание повысить свои результаты. В ходе контакта «студент–преподаватель» обсуждались договор о возможности досрочной сдачи экзамена, результаты выполнения контрольных тестов, сроки выполнения заданий в режиме стажировки в другом вузе и пр. Наш опыт показал, что на оценку результатов и организацию с каждым студентом индивидуальной обратной связи в условиях электронной социальной сети

преподаватель потратил значительное больше времени по сравнению с выделяемой для этого нагрузкой. Этот факт доказывает необходимость пересмотра традиционной системы контрольно-оценочной деятельности вузовского преподавателя.

Четвертая группа методических приемов, связанная с организацией индивидуального научно-методического сопровождения исследовательской деятельности, предполагает приемы стимулирования студентов к научному поиску, экспериментированию, включению в совместный проект в рамках учебного курса и в соответствии со своими научными интересами. Например, в рамках выполнения проекта по гранту РФНФ «Междисциплинарный подход к изучению и развитию терминологической компетентности педагогов в области дидактики» на лекциях обсуждались проблемы и приводились конкретные результаты научного поиска, на основе которых ставились новые исследовательские задачи, к решению которых приглашались также студенты, изучающие лингвистику, семиотику, психолингвистику. Именно лингвистический аспект обсуждаемой проблемы и заинтересовал группу студентов, которые успешно справились с поставленными перед ними задачами, а именно: 1) описать параметры проявления терминологической компетентности независимо от предметной области изучаемой дисциплины; 2) на основе знания лингвистики, классификации дидактической терминологии и понимания проблемы формирования «понятийного поля» провести качественный и статистический анализ выполнения практического задания студентами своего курса – выстроить понятийные карты по проблемам «содержания», «методов», «форм» обучения и «оценки учебных достижений».

1. В процессе опытно-экспериментальной работы были выявлены следующие условия, способствующие эффективному использованию образовательных возможностей электронной социальной сети в вузовской образовательной практике. Педагогический потенциал электронной социальной сети «ВКонтакте» представляет собой развивающийся набор информационных, коммуникативных, психологических и других факторов, повыша-

ющих эффективность взаимодействия преподавателя и студентов. Поэтому при определении стратегии обучения важно знать возможности содержательно-педагогического, коммуникативно-педагогического и организационно-педагогического контента электронной социальной сети.

2. Реализуемая преподавателем система обучения на основе применения электронной социальной сети «ВКонтакте» должна способствовать свободному доступу всех студентов к предлагаемой преподавателем информации, составляющей предмет изучения, обеспечивать постоянный рост и обновление всех аспектов виртуальной образовательной среды.

3. Содержательным ориентиром интернет-сопровождения образовательного процесса выступает учебная программа, являющаяся информационным ресурсом используемой интернет-технологии, позволяющая в социальной сети регулировать ее объем и последовательность освоения в режиме самостоятельной работы студентов.

4. Технология создания интерактивного педагогического взаимодействия основана на принципе диалога как педагогической модели формирования активной позиции преподавателя и свободы выбора учащегося в процессе изучения конкретной предметной области образовательной программы с опорой на развивающий потенциал социальной сети. Эффективное применение интерактивного педагогического взаимодействия обеспечивает студентов и преподавателей лично-ориентированным многоаспектным информационным каналом, связывающим индивидуальное образовательное про-

странство каждого студента с вузовской образовательной средой.

5. Эффективность использования электронной социальной сети в решении образовательных задач зависит от уровня технической и методической готовности вузовского преподавателя.

6. Сопоставление модели обучения «преподаватель–электронные социальные сети–студент» с традиционной дидактической системой выявляет ее достоинства по следующим показателям:

- доступность всей обязательной и дополнительной учебной информации;
- полнота выполнения всех видов учебных заданий в свободном временном режиме выбора сроков выполнения;
- реальный учет индивидуальных психологических и личностных особенностей всех студентов;
- скорость установления контактов студента с преподавателем и получения обратной связи.

Безусловно, широкий спектр образовательных и развивающих возможностей электронной социальной сети требует дальнейшего научного осмысления, классификации, уточнения и апробации в вузовской практике. Совокупность методов, использованных для анализа интернет-постов студентов, дает результаты, согласованные с данными, полученными ранее авторами этой статьи [6], в педагогической практике ее автоматизированная версия оказалась бы более предпочтительной. Авторы полагают, что развитие математического и программного обеспечения в сфере социального компьютеринга обеспечит в обозримом будущем автоматизацию такой работы.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 14-07-00694-а и гранта РГНФ 16-06-00486.

Литература

1. *Андреева О.С., Андреев Е.С.* Особенности представлений о коммуникации у студентов, зависимых от социальных сетей // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 138–142.
2. *Бордовская Н.В.* Диалектика педагогического исследования. М.: Кнорус, 2016. 512 с.
3. *Магомедова С.З., Камилова Р.Ш.* Влияние социальных сетей // Международный научно-

- исследовательский журнал. 2013. № 6–3 (13). С. 87–88.
4. *Садыгова Т.С.* Социально-психологические функции социальных сетей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 192–194.
5. *Тихонов О.В.* Социальные сети как пространство самопрезентации индивида // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 22. Т. 15. С. 196–198.

6. Тулупьева Т.В., Суворова А.В., Азаров А.А., Тулупьев А.Л., Бордовская Н.В. Возможности и опыт применения компьютерных инструментов в анализе цифровых следов студентов – пользователей социальной сети // Компьютерные инструменты в образовании. 2015. № 5. С. 3–13.
7. Тулупьева Т.В., Тулупьев А.Л., Ющенко Н.А. Проявление ценностных ориентаций пользователей социальных сетей в контенте персональных страниц (на примере сети «ВКонтакте») // Вестник психотерапии. 2014. № 52. С. 37–50.
8. Шахмартова О.М., Болтага Е.Ю. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 1002–1008.
9. Щebetенко С.А. Большая пятерка черт личности и активность пользователей в социальной сети «ВКонтакте» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6. № 4. С. 73–83.
10. Фёдоров В.В., Милеев И.Д. О мотивации подростков – пользователей социальных сетей // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 98–108. doi: 10.17759/sps.2015060307

Features of Social Networking in Reaching Professional Goals of University Educators

Bordovskaia N. V. *,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
nina52@mail.ru*

Tulupyeva T. V. **,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
tvt100a@mail.ru*

Tulupjev A. L. ***,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
alexander.tulupjev@gmail.com*

Azarov A. A. ****,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
artur-azarov@yandex.ru*

The paper focuses on features of Internet support of professional activities in modern university educators and of learning activities in students through the organization of a new web-based space for communication between instructors and learners. It describes the authors' experience in creating such space basing on social networking within the context of modern educational environment of university. Four major groups of university educators' professional goals which can affectively be attained using social-networking educational resources are

For citation:

Bordovskaia N. V., Tulupyeva T. V., Tulupjev A. L., Azarov A. A. Features of Social Networking in Reaching Professional Goals of University Educators. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 32–39 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/ pse.2016210403

* *Bordovskaia Nina Valentinovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, head of Department of Psychology and Pedagogics of Personal and Professional Development, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: nina52@mail.ru

** *Tulupyeva Tatiana Valentinovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: tvt100a@mail.ru

*** *Tulupjev Alexander Lvovich*, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: alexander.tulupjev@gmail.com

**** *Azarov Artur Alexandrovich*, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: artur-azarov@yandex.ru

identified. Based on an observational study, we offer techniques that can be used for personality traits identification in students, for providing more individualized instruction and making information concerning education and achievements in an academic course more accessible, as well as for control and optimization of interactions initiated either by educator or by students (including interactions among students and those between students and educators). The effectiveness of the new instructor/learner communication channel among the participants of the educational process is proved empirically.

Keywords: professional activities in educators, students training, social networks, Internet post.

Funding

This work was supported by grants: Russian Foundation for Basic Research 14-07-00694-a and Russian Foundation for Humanities 16-06-00486

References

1. Andreeva O.S., Andreev E.S. Osobennosti predstavlenii o kommunikatsii u studentov, zavisimykh ot sotsial'nykh setei [Specific features of social networks dependent students' reflection of communication]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of Tumen state university]*, 2009, no. 5, pp. 138–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bordovskaia N.V. Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya [Pedagogical study dialectics]. Moscow: Knorus, 2016. 512 p. (In Russ.).
3. Magomedova S.Z., Kamilova R.Sh. Vliyanie sotsial'nykh setei [Social networks impact]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal [International research journal]*, 2013, no. 6–3 (13), pp. 87–88 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Sadygova T.S. Sotsial'no-psikhologicheskie funktsii sotsial'nykh setei [Socio-psychological functions of social networks]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya [Scientific Vector of Togliatti State University. Series Pedagogic, Psychology]*, 2012, no. 3, pp. 192–194 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Tikhonov O.V. Sotsial'nye seti kak prostranstvo samoprezentatsii individa [Social networks as a space of individ's self-representation]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta [Herald of Kazan technological university]*, 2012, vol. 15, no. 22, pp. 196–198. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Tulupyeva T.V., Suvorova A.V., Azarov A.A., Tulupyev A.L., Bordovskaya N.V. Vozmozhnosti i opyt primeniya komp'yuternykh instrumentov v analize tsifrovyykh sledov studentov-pol'zovatelei sotsial'noi seti [Computer tools in the analysis of students' digital footprints in social network: possibilities and primary results]. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii [Computer tools in education]*, 2015, no. 5, pp. 3–13 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Tulupyeva T.V., Tulupyev A.L., Yushchenko N.A. Proyavlenie tsennostnykh orientatsii pol'zovatelei sotsial'nykh setei v kontente personal'nykh stranits (na primere seti «V kontakte») [Social networks users' value orientations expression in personal pages content (based on «V Kontakte» network)]. *Vestnik psikhoterapii [The Bulletin of Psychotherapy]*, 2014, no. 52, pp. 37–50 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Shakhmartova O.M., Boltaga E.Yu. Psikhologicheskie aspekty obshcheniya v sotsial'nykh setyakh virtual'noi real'nosti [Psychological aspects of communication in social networks of virtual reality]. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo [Herald of Penza State Pedagogic University named after V.G. Belinsky]*, 2011, no. 24, pp. 1002–1008 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Shchebetenko S.A. Bol'shaya pyaterka chert lichnosti i aktivnost' pol'zovatelei v sotsial'noi seti «VKontakte» [Big five of personality traits and users' activities in social network 'VKontakte']. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya [Herald of South Ural state university. Series Psychology]*, 2013, vol. 6, no. 4, pp. 73–83 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Fyodorov V.V., Mileev I.D. O motivatsii podrostkov-pol'zovatelei sotsial'nykh setei [Motivation in Teenage Users of Social Media]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015, vol. 6, no. 3, pp. 98–108 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/sps.2015060307

О подходах к оценке ИКТ-компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...»

Авдеева С. М.*,

ФГАУ «ФИРО», Москва, Россия,
avdeeva@ntf.ru

Никуличева Н. В.**,

ФГАУ «ФИРО», Москва, Россия,
nikulichева@mail.rumailto:pethovpp@email.ru

Хапаева С. С.***,

ФГАУ «ФИРО», Москва, Россия,
hapaeva@mail.ru

Заичкина О. И.****,

ФГАУ «ФИРО», Москва, Россия,
ozaichkina@gmail.com

Статья посвящена описанию концептуальных подходов к оценке ИКТ компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...». Проведен анализ существующих подходов к оценке ИКТ-компетентности педагога. ИКТ-компетентность рассматривается как способность работающего в информационной образовательной среде педагога планировать, организовывать и реализовывать образовательную де-

Для цитаты:

Авдеева С. М., Никуличева Н. В., Хапаева С. С., Заичкина О. И. О подходах к оценке ИКТ компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог» // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 40–49. doi: 10.17759/pse.2016210404

* Авдеева Светлана Михайловна, кандидат технических наук, руководитель, Центр образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», заместитель исполнительного директора, Национальный фонд подготовки кадров (НФПК), Москва, Россия. E-mail: avdeeva@ntf.ru

** Никуличева Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, заведующая отделом дистанционного обучения, Центр образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия. E-mail: nikulichева@mail.ru

*** Хапаева Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО Московский государственный областной университет, ведущий научный сотрудник, Центр образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия. E-mail: hapaeva@mail.ru

**** Заичкина Ольга Игоревна, ведущий научный сотрудник, Центр образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия. E-mail: ozaichkina@gmail.com

тельность с учетом требований ФГОС ОО, принимать деятельное участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации и непрерывно развиваться профессионально. Представлен авторский подход к разработке рамки теста для оценки ИКТ-компетентности педагога. Статья написана по результатам реализации НИР ФГАУ ФИРО по теме «Обоснование концептуальных подходов к разработке инструментария оценки информационно-коммуникационной компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...».

Ключевые слова: ИКТ-компетентность педагога, профессиональный стандарт «Педагог...», трудовая функция, трудовые действия, квалификация педагога, оценивание, рамка теста.

Профессиональный стандарт «Педагог...» [5] должен применяться при формировании кадровой политики и в управлении персоналом в общеобразовательных организациях, при организации обучения и аттестации педагогов, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда.

Основные функции стандарта [4]:

- преодолеть технократический подход в оценке труда педагога;
- обеспечить координированный рост свободы и ответственности педагога за результаты своего труда;
- мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации.

В стандарте представлен перечень трудовых функций и соответствующих им трудовых действий, знаний и умений, необходимых для их реализации. Поэтому уже сегодня необходимо разрабатывать инструментарий для оценки уровня квалификации педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта [3].

Такой инструментарий может быть востребован разными группами специалистов:

- педагогами всех уровней общего образования;
- административно-управленческим персоналом образовательных учреждений;
- сотрудниками региональных и муниципальных органов управления образованием.

Независимая оценка позволит выявить или подтвердить актуальный уровень ква-

лификации педагога, который может стать объективной основой выбора программы повышения квалификации. Квалификация педагога рассматривается как интегральная характеристика многих компетентностей: предметной, методической, коммуникативной и других. Одной из существенных составляющих профессиональной компетентности является ИКТ-компетентность педагога.

Требования к педагогической ИКТ-компетентности затрагивают все стороны современной работы педагога, включая подготовку и реализацию образовательных (учебно-воспитательных) программ, работу по участию в разработке программы развития школы, участие в жизни сообществ и т. п. Таким образом, ИКТ-компетентность педагога касается и освоения быстро обновляющихся средств ИКТ, и их практического использования в образовательной деятельности.

Обоснование концептуальных подходов к разработке рамки теста инструментария оценки ИКТ-компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...» стало целью работы, проводимой специалистами Центра информационных технологий, ресурсов и сетей Федерального института развития образования¹.

В начале необходимо было четко определить понятия «компетенция» и «компетентность» в современной педагогической науке. Анализ литературы позволил нам выделить ряд мнений по этому вопросу. В частности,

¹ Данная работа выполнена в рамках НИР № 27.302.2016/НМ «Обоснование концептуальных подходов к разработке инструментария оценки информационно-коммуникационной компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог».

среди отечественных специалистов мы выделили следующие:

– А.Г. Асмолов, определяя понятия компетенции и компетентности, утверждает, что «...компетентность понимается как результат когнитивного научения, а компетенция – как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности» [2, с. 13];

– А.А. Вербицкий, описывая контекстно-компетентностный подход [1], определяет компетентность как реализованную на практике компетенцию, а, соответственно, компетентность как систему ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающих его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности.

Интересен зарубежный подход, представленный в Европейской рамке квалификаций, где понятие «компетенция» означает продемонстрированную способность использовать знания, умения и личностные, социальные и/или методологические способности, в рабочей или учебной ситуации и в профессиональном и личностном развитии [8]. Термины «компетенция» и «компетентность» в трудах зарубежных авторов часто трактуются и как синонимы, и как термины, имеющие разный смысл.

Так как при анализе ИКТ-компетентности педагога мы исходили из контекста сферы труда и опирались на профессиональный стандарт педагога, то и определение ИКТ-

компетентности педагога в данном исследовании дано в терминах профессионального стандарта.

ИКТ-компетентность педагога – это способность и готовность педагога применять ИКТ при реализации трудовых функций.

Далее отметим, что проведенный нами анализ позволил выделить подходы к решению подобной задачи, характерные для зарубежных систем образования. Мы проанализировали «Рекомендации по структуре педагогической ИКТ-компетентности учителей», которые разработаны под эгидой ЮНЕСКО (далее – ICT CFT), а также «Стандарты ИКТ компетентности учителей», разработанные Международным обществом по технологиям в образовании ISTE (далее – ISTE Standards*Т). Эти два стандарта признаны разработчиками стандартов педагогической ИКТ-компетентности учителей во всех странах мира.

Было выявлено, что оба стандарта педагогической ИКТ-компетентности учителей (UNESCO ICT-CFT [6] и ISTE Standards*Т [7]) включают в себя две группы компетенций – те, что связаны с освоением знаний, умений и навыков в области ИКТ, а также те, которые необходимы учителям для подготовки учащихся к жизни в информационном обществе (в условиях экономики, основанной на знаниях).

Структура этих стандартов достаточно сильно различается. Это легко заметить, сравнив между собой табл. 1 и табл. 2.

Таблица 1

Структура ISTE Standards*Т

1. Побуждать и поддерживать учебу и творчество учащихся
2. Учебная программа и оценивание
3. Педагогические основания
4. Организация и управление образовательным процессом
5. Развивать свои профессиональные способности и лидерские качества

Таблица 2

Структура UNESCO ICT CFT

Наименование	Применение ИКТ	Освоение знаний	Производство знаний
1. Понимание роли ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
2. Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
3. Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
4. Технические и программные средства ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
5. Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
6. Профессиональное развитие педагогов	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер учения

Рамка стандарта ISTE является одномерной и задает широкие направления для оценивания профессиональной деятельности педагога.

Рамка стандарта UNESCO выполнена в виде двумерной матрицы и задает уже не только некоторые уровни ИКТ-компетенций педагога, но и требования к образовательной организации в целом.

Условия работы и трудовые функции педагога в России во многом совпадают с соответствующими функциями педагога за рубежом, но есть и существенные отличия, которые необходимо учитывать при разработке концепции оценки ИКТ-компетентности педагога.

В процессе анализа профессионального стандарта «Педагог...» было отмечено, что разделение трудовых функций «обучение», «воспитание» и «развитие» соответствует логике преподавания педагогических дисциплин в вузе, но противоречит реальной педагогической практике, в которой эти процессы неделимы. Обучая ребенка, педагог непременно его воспитывает, например тем, как выстраивает отношения с обучающимися, как взаимодействует, какие приоритеты определяет и т. д. Воспитание невозможно без обучения, приобретения знаний, формирования умений. Обучение ведет за собой развитие – этот тезис

был выдвинут еще великим русским педагогом и психологом Л.С. Выготским. Обучение, воспитание и развитие ребенка составляют целостный педагогический процесс, важнейшим фактором которого является профессиональная педагогическая деятельность.

Были выделены основные направления педагогической деятельности и соответствующие им трудовые функции и трудовые действия.

1. Участие в управлении школой.

1.1. Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации.

1.2. Участие в создании и поддержке в школе развивающей среды, в том числе информационно-образовательной среды (ИОС).

2. Организация и осуществление учебно-воспитательного процесса.

2.1. Планирование учебно-воспитательного процесса.

2.1.1. Перспективное планирование.

2.1.2. Текущее планирование.

2.2. Реализация учебно-воспитательного процесса.

2.3. Диагностика обучающихся и контроль результатов учебно-воспитательного процесса.

3. Непрерывное профессиональное развитие педагога.

3.1. Собственное профессиональное развитие.

3.2. Взаимодействие с коллегами по профессии и распространение собственного опыта.

Исключительно важным, особенно в контексте ИКТ компетентности педагога, стало определение принципов работы педагога, таких как:

- приоритет здоровья и безопасности участников образовательного процесса;
- соблюдение этических и моральных норм взаимодействия, в том числе в ИОС;
- сотрудничество и конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса, включая педагогов, обучающихся, родителей, представителей администрации.

Каждая трудовая функция описывается набором трудовых действий, а к каждому трудовому действию были определены ИКТ-компетенции, которые необходимы педагогу соответствующего типа квалификации (второго, первого и высшего) при ее реализации. При этом учитывалось, что каждый тип квалификации имеет 3 уровня квалификации: второй, первый и высший. При описании ИКТ-компетенций было принято следующее разделение между вторым, первым и высшим уровнями каждого типа квалификации: второй – педагоги осваивают и реализуют необходимые ИКТ-компетенции, первый – уверенно реализуют необходимые ИКТ-компетенции, высший – педагоги высокопрофессионально реализуют и постоянно развивают свои ИКТ – компетенции. То есть одна и та же по содержанию

работа осуществляется с разным мастерством.

Пример такого описания по направлению «Участие в управлении школой» приведен в табл. 3 (в таблице описаны ИКТ-компетенции по трем типам квалификации, компетенции более высокого типа квалификации всегда включают в себя компетенции младшего и у старшего не указываются), с более подробной таблицей, включающей ИКТ-компетенции и по типам квалификации, и по уровням каждого типа можно ознакомиться в отчете по теме «Обоснование концептуальных подходов к разработке инструментария оценки информационно-коммуникационной компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...»».

Анализ ИКТ-компетентности педагога позволил выделить такие ее операционные составляющие, как отбор, обработка, создание, размещение информации и организация коммуникации в ИОС (рис. 1).

1. Отбор информации.

На сегодняшний день одним из главных требований к любому специалисту является умение ориентироваться в большом количестве постоянно увеличивающейся информации, представленной в различных формах, на различных носителях и, прежде всего, на цифровых носителях и в глобальной сети. В качестве эффективного алгоритма действий по отбору релевантной информации можно предложить следующий.

1. Правильная формулировка проблемы, для решения которой необходима информация. Четкая формулировка позволяет более точно очертить область поиска информации.



*) с учетом приоритета здоровья и безопасности участников образовательного процесса;
• при соблюдении этических и моральных норм взаимодействия в ИОС

Рис. 1. Составляющие ИКТ-компетентности педагога

2. Выбор источников информации с точки зрения их достоверности, надежности и релевантности. Знание педагогом принципов классификации источников информации (т. е. понимание, какого рода информации можно получить из энциклопедии, электронного учебника, профессионального форума, блога и т. д.) также необходимо для организации эффективной работы.

3. Построение запроса к поисковой системе, будь то глобальная сеть или база данных. Грамотная формулировка запроса позволяет сократить количество источников информации до необходимого, тем самым сэкономить время на их просмотре.

4. Сохранение отобранной информации. Это очень важный шаг при отборе информации, позволяющий в дальнейшем вести эффективную обработку информации. Здесь существенным является умение педагога сохранить отобранную информацию в нужном формате на соответствующем носителе, указав источник информации. На этом этапе особенно важно руководствоваться знанием законодательства в области лицензирования и охраны авторских прав.

2. Обработка информации.

Обработка информации с целью использования ее для решения педагогических задач является одной из ключевых составляющих ИК-компетенций педагога. Первоочередной задачей этого этапа работы с информацией является умение провести ее анализ и оценку с точки зрения релевантности. Для этого педагог должен знать критерии, по которым грамотно и эффективно сможет выполнить эту работу. Сюда же следует отнести умение структурировать информацию, собранную из различных источников, исходя из учебно-воспитательных задач. Так, например, то, что походит для организации учебных занятий, не всегда может быть использовано для организации внеучебной деятельности; то, что может быть использовано для одной возрастной группы, совершенно неприемлемо для другой и т. д. То же самое касается выбора формы представления информации: графической, текстовой, анимационной, звуковой и т. д. Необходимо помнить, что одна и

та же информация в зависимости от формы ее представления может быть использована для разных педагогических задач. Так, например, одни и те же тесты, представленные в виде вопросов на слайде компьютерной презентации, используются во время проведения учебных занятий, а размещенные в текстовом виде с возможностью самоконтроля в системе дистанционного обучения используются для организации самостоятельной работы учащегося. Использование анимации и звуковых эффектов при демонстрации слайдов на очном занятии может отвлекать внимание обучающихся, а их использование при организации самостоятельной работы может повысить интерес к дальнейшему изучению материала.

3. Создание информации.

Безусловно, работа педагога в ИОС не сводится только к отбору и обработке чужой информации. Любой педагог на основе найденной информации создает собственный продукт – презентацию, опорный конспект урока, тест, собственные тексты, необходимые рисунки и иллюстрации в графическом редакторе и другую новую информацию. При обсуждении ИКТ-компетентности педагога есть смысл говорить не только о базовом владении компьютерной грамотностью (набор и элементарное форматирование текста, создание простых слайдов презентации, сохранение файлов, работа с браузерами в сети Интернет и т. п.), но на повестку дня выходят вопросы, связанные с пониманием эффективного использования различных форм представления информации. И если владение навыками создания гипертекстов уже необходимо каждому педагогу, то, например, владение навыками создания анимации не является необходимым, но овладение этими навыками, умение обеспечить работу по ее созданию расширяют спектр возможностей в профессиональной деятельности педагога. А это означает, что педагог должен уметь структурировать и представлять результаты своей работы в различных формах. Он должен владеть навыками числовой обработки результатов, грамотно выбирать средства визуализации числовой информации, уметь использовать средства мониторинга и фиксации хода и результа-

тов учебной деятельности и образовательного процесса в целом с помощью программно-технических средств, предоставляемых ИОС общеобразовательной организации.

4. Размещение информации.

На сегодняшний день каждая общеобразовательная организация имеет свой сайт, многие – локальную сеть, где размещается информация, необходимая для организации образовательного процесса. Поэтому не только знания о технологиях размещения информации, но и владение ими является необходимым условием эффективной работы педагога.

Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют широкие возможности педагогу выйти за стены не только своего класса/группы, но и за стены своего образовательного учреждения. Развитие электронного обучения, организация дистанционного педагогического взаимодействия и повышения квалификации ставят на повестку дня умение педагога разместить созданную им информацию в глобальной сети Интернет. Уже сегодня многие из нас черпают полезную информацию из персональных блогов учителей, с интересом работают со своими учениками с wiki-технологиями, размещают информацию в облачных сервисах, используют социальные сети. И такая практика должна стать повсеместной. Однако всегда следует помнить, что владение навыками размещения информации в Интернет-среде – это только малая часть решения педагогической задачи, главное – это содержание, ориентированное на определенную целевую аудиторию, грамотно выстроенное дидактически и облеченное в форму, соответствующую поставленной цели.

5. Организация коммуникации в информационно-образовательной среде.

В первую очередь к вопросам организации коммуникации следует отнести обеспе-

чение безопасной работы учащихся. И если раньше эти проблемы решались правильной организацией работы в классе с точки зрения охраны труда и эргономичности работы за компьютером, то теперь актуальными являются вопросы обеспечения безопасности работы с Интернет-источниками, особенно в рамках самостоятельной работы учащихся.

Современная коммуникация в информационно-образовательной среде предполагает владение педагогом новыми формами организации образовательной деятельности как в рамках традиционных аудиторных занятий, так и в форме интернет-конференций, вебинаров, интернет-телефонии, социальных сетей и др. Владение правилами сетевого этикета и обучение им своих учеников при работе в этих новых формах является важным требованием, предъявляемым к современному педагогу. Следует обратить внимание и на тот факт, что во многих случаях коммуникаций современный педагог выступает как в роли организатора, так и в роли участника коммуникации, поэтому и требования к нему в этих случаях могут различаться. Умение эффективно организовать работу в режиме вебинара так, чтобы не потерять интереса со стороны ни одного участника, умение вовлечь в работу с интернет-источниками на занятии всех учеников, умение побудить своих коллег к высказыванию своего мнения по актуальным вопросам образования на форуме, умение правильно выстроить общение с родителями, будь то электронная почта или социальная сеть и др., является отличительной чертой современного педагога.

Все вышеперечисленные составляющие ИКТ-компетентности педагога должны определить рамку теста при разработке инструмента по оценке ИКТ-компетентности педагога.

Финансирование

Статья подготовлена в рамках работы над госзаданием Министерства образования и науки № 27.302.2016/НМ по теме «Обоснование концептуальных подходов к разработке инструментария оценки информационно-коммуникационной компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...».

Благодарности

Авторы благодарят Павла Аркадьевича Сергоманова за советы и замечания, сделанные в процессе проведения исследования и подготовки текста статьи.

Литература

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Минюрова С.А., Леонова О.И. Профессиональный экзамен: оценка квалификации педагога на соответствие требованиям профессионального стандарта // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 66–75. doi:10.17759/pse.2016210208
4. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс] / Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071> (дата обращения: 18.08.2016).
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013. № 6261 (285). URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 20.06.2016).
6. Структура ИКТ компетентности учителей: рекомендации ЮНЕСКО. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 27.06.2016).
7. National Educational Technology Standards for Teachers. 2nd ed. [Электронный ресурс]. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2008. URL: <http://www.iste.org/standards/essential-conditions> (дата обращения: 27.06.2016).
8. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) [Электронный ресурс]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 15 p. URL: http://ecocompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf (дата обращения: 01.08.2016).

Assessing ICT Competency in Teachers In Relation to Modernizations of the Professional Standard for Teachers

Avdeyeva S. M. *,

Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia, avdeeva@ntf.ru

Nikulicheva N. V. **,

Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia, nikulicheva@mail.ru

Khapayeva S. S. ***,

Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia, hapaeva@mail.ru

Zaichkina O. I. ****,

Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia, ozaichkina@gmail.com

The paper describes conceptual approaches to the assessment of ICT competency in teachers following requirements of the professional standard for teachers. It provides an analysis of the existing approaches. ICT competency is considered as a teacher's ability to plan, organize and implement teaching/

For citation:

Avdeyeva S.M., Nikulicheva N.V., Khapayeva S.S., Zaichkina O.I. Assessing ICT Competency in Teachers In Relation to Requirements of the Professional Standard for Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 40–49 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210404

* Avdeyeva Svetlana Mikhailovna, PhD in Technical Sciences, Head of the Center for Information Technologies, Resources and Networking in Education, Federal Institute for Education Development; Deputy Chief Executive, National Training Foundation, Moscow, Russia. E-mail: avdeeva@ntf.ru

** Nikulicheva Natalia Viktorovna, PhD in Pedagogics, Head of the Department of Distance Learning, Center for Informational Technologies, Resources and Networking in Education, Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia. E-mail: nikulicheva@mail.ru

*** Khapayeva Svetlana Sergeevna, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Moscow Region State University; Leading Research Fellow, Center for Information Technologies, Resources and Networking in Education, Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia. E-mail: hapaeva@mail.ru

**** Zaichkina Olga Igorevna, Leading Research Fellow, Center for Information Technologies, Resources and Networking in Education, Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia. E-mail: ozaichkina@gmail.com

learning activity in an educational context according to the requirements of the Federal State Educational Standard in General Education, to actively participate in the development of an educational organization, and to continue to develop professionally. The paper outlines the authors' approach to designing test frameworks for ICT competency assessment. The materials of this paper represent the outcomes of a research carried out by the Federal Institute for Education Development on the topic "Conceptual Approaches to Assessing ICT Competency in Teachers with Regard to the Professional Standard".

Keywords: ICT competency in teachers, professional standard for teachers, work functions, work actions, teacher's qualification, assessment, test framework.

Funding

This paper was written as a part of work carried out for the Ministry of Education and Science № 27.302.2016/HM on the topic «Conceptual Approaches to Assessing ICT Competency in Teachers with Regard to the Professional Standard».

Acknowledgements

The authors would like to thank Pavel A. Sergomanov for comments and advice he kindly provided during the research and writing process.

References

1. Verbitskii A.A. Kontekstno-kompetentnostnyi podkhod k modernizatsii obrazovaniya [Context and competence approach to the education modernization]. *Vyshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2010, no. 5, pp. 32–37.
2. Asmolov A.G. [i dr.] Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to develop universal learning activities in primary school: from activities to thinking]. In Asmolov A.G. (eds.) Moscow: Publ. Prosveshhenie, 2008. 151 p.
3. Minyurova S.A., Leonova O.I. Professional'nyi ekzamen: ocenka kvalifikatsii pedagoga na sootvetstvie trebovaniyam professional'nogo standarta [Professional examination: the qualification of the teacher for compliance with the professional standard]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, Tom 21, no. 2, pp. 66–75. doi:10.17759/pse.2016210208
4. Obshchestvennoe obsuzhdenie proekta kontseptsii i sodержaniya professional'nogo standarta uchitelya [Elektronnyi resurs] [Public discussion of the draft concept and content of the teacher occupational standards]. Ofitsial'nyi resurs Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Official Internet resource of Ministry of Education and Science of Russia]. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/3071> (Accessed 18.08.2016).
5. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')» [Elektronnyi resurs] ["Teacher occupational standards (teaching activities in pre-school education, primary school education, general basic and general secondary education) (nursery teacher, teacher)"]. *Rossiiskaya gazeta [Russian newspaper]*, 2013, no. 6261 (285). URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (Accessed 20.06.2016).
6. Struktura IKT kompetentnosti uchitelei: rekomendatsii YuNESKO [Elektronnyi resurs] [The structure of the ICT competence of teachers:], 2011. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (Accessed 27.06.2016). (In Russ.).
7. National Educational Technology Standards for Teachers. 2nd ed. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2008. URL: <http://www.iste.org/standards/essential-conditions> (Accessed 27.06.2016).
8. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 15 p. URL: http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf (Accessed 01.08.2016).

Новая концепция психологической диагностики нарушений развития

Лубовский В. И.*,

ИСОКР ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

Коробейников И. А.**,

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»
РАО, Москва, Россия, psikor@bk.ru

Валявко С. М.***,

ИПССО ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,
valyavko@yandex.ru

Предлагается принципиально новый теоретически обоснованный и эмпирически подтверждаемый подход к психолого-педагогической диагностике нарушений развития. Отмечается, что до сих пор в нашей стране психологическая диагностика нарушений развития не имеет должного теоретического обоснования и осуществляется, в том числе, на этапе дифференциальной диагностики, на интуитивно-эмпирической основе. Подчеркивается, что за рубежом, несмотря на применение стандартизованных тестов интеллекта, ситуация аналогичная, поскольку тесты выявляют только количественные различия в успешности выполнения заданий.

Выделяются системообразующие компоненты познавательной деятельности, разное соотношение которых определяет различия между типами нарушений интеллектуальной деятельности, имеющими сходные проявления, на которых может основываться дифференциальная диагностика. Утверждается, что предлагаемый подход позволяет полноценно использовать профильную характеристику разных типов нарушенного развития. Обращается внимание на то, что особенности динамики познавательной деятельно-

Для цитаты:

Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60. doi: 10.17759/pse.2016210405

* Лубовский Владимир Иванович, академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования Института специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет (ИСОКР ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Россия. E-mail: lubovsky@yandex.ru

** Коробейников Игорь Александрович, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по науке, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования, Москва, Россия. E-mail: psikor@bk.ru

*** Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и специальной психологии, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет (ИПССО ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Россия. E-mail: valyavko@yandex.ru

сти, которые выявляются при помощи наблюдения и игнорируются при тестировании, существенно дополняют психологические характеристики нарушений развития.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушения развития, интуитивно-эмпирический подход, стандартизованные тесты, дифференциальная диагностика, профильный подход, системообразующие функции.

Психологическая диагностика нарушений развития как одно из средств отбора детей, не способных обучаться в обычной школе и нуждающихся в специальных условиях обучения, сложилась в начале XX в. Объектом такого отбора в то время были только умственно отсталые дети, т. е. отличающиеся от нормально развивающихся одной особенностью – более низким уровнем умственного развития, что давало возможность использовать для оценки различий чисто количественные показатели. По такой линии шло и все последующее развитие тестов, применявшихся в диагностике детей с нарушениями развития: использовался простейший психометрический, т. е. чисто математический подход. Он сохраняется и по сей день в ныне применяемых широко распространенных тестах, например, в последнем варианте теста Векслера. Хотя субтесты в нем и разделены на две группы – вербальные и тесты действия, однако по-прежнему значение придается прежде всего суммарному показателю.

Один из создателей отечественной специальной психологии Г.Я. Трошин, критикуя тесты Бине–Симона, отмечал, что, несмотря на наличие количественной оценки, это средство диагностики не имеет никакого психологического обоснования, однако предложить какую-нибудь теоретическую основу для диагностики нарушений развития не мог [21]. Неприемлемость чисто количественного подхода, а также другие недостатки стандартизованных интеллектуальных тестов отмечал также Л.С. Выготский [6].

Несостоятельность статистического подхода и количественной оценки становилась все более очевидной по мере развития системы специального обучения, особенно в последние десятилетия, когда стали создаваться специальные образовательные учреждения для детей с недостатками развития речи,

а позднее и со слабовыраженными недостатками умственного развития (задержкой психического развития). Вместе с тем, несмотря на возросшую дифференциацию системы обучения и усложнение требований к диагностике и отбору детей, система диагностики оставалась на уровне 30-х гг., а именно, на интуитивно-эмпирическом уровне, для которого характерны: произвольный подбор методик, отсутствие количественных и четких качественных показателей, преобладание интуитивной трактовки результатов, отсутствие каких бы то ни было принципов единого теоретического или хотя бы просто обобщенного понимания диагностического процесса.

До последнего времени процесс диагностики развития, по существу, не анализировался. В наибольшей степени это относится к дифференциальной диагностике. В учебных пособиях по психолого-педагогической диагностике этот этап вообще не выделен, хотя и упоминается в общей части пособий. Диагностика рассматривается сразу по разделам: «Умственная отсталость» (или «Интеллектуальная недостаточность», здесь важно не название, а суть дела), «Нарушения слуха», «Недостатки речевого развития» и т. д. При этом остается непонятным, как ребенок попадает в ту или иную диагностируемую категорию, кто из специалистов, участвующих в комплексном обследовании, это определяет и в каком порядке все это происходит, что конкретно необходимо для этого выяснить. Неясно, какие методики необходимо применять в сложных и противоречивых случаях, а какие диагностические задания не дают ничего для решения дифференциально-диагностических задач.

Результаты, получаемые при многостороннем обследовании, дают, конечно, представление о качественных особенностях описываемого типа развития. Однако данный

подход именно фенотипический, а не каузально-динамический, по выражению Л.С. Выготского, т. е. подход, который должен основываться на закономерностях нарушений развития, использовать экономный набор методик, соответствующий задачам данного этапа диагностики и давать возможность выявить структуру нарушений развития.

Характерно для диагностики нарушений развития и сравнение проявлений психической деятельности только с нормой. Такой альтернативный сравнительный подход (сопоставление двух типов развития) при рассмотрении результатов выполнения заданий умствен на этапе скрининга, задачей которого является отделение случаев нарушенного развития (без развернутой квалификации) от нормального развития. На этапе же дифференциальной диагностики, как мы неоднократно отмечали, этот подход является ограниченным: сравнение только с нормой выделяет прежде всего недостатки, собственные несколькими (или даже всем) типам нарушенного развития. Этим подходом «задается» тот порядок обследования, который позволяет с помощью различных тестов или отдельных заданий оценить количественные различия показателей внутри изучаемого типа нарушенного развития, что и описывается в большинстве зарубежных и отечественных пособий по психодиагностике [1; 7; 18; 22; 24].

В зарубежных пособиях применяются различные стандартизованные тесты, включая специально разработанные для конкретных типов нарушенного развития [1; 22; 24]; в отечественных же – чаще всего отдельные, произвольно подобранные методики [7; 18]. Главной задачей такого набора является как можно более полный охват психических функций. Проблема выделения специфических особенностей трудно дифференцируемых типов нарушенного развития даже не ставится. Между тем, таких типов несколько. Кроме того, исследованиями психологов НИИ дефектологии еще в 70-е гг. XX в. было четко показано, что при применении стандартизованных интеллектуальных тестов разбросы показателей типов нарушенного развития, имеющих сходные проявления, перекрывают друг друга на 20–30%,

что совершенно неприемлемо для использования таких методик в дифференциально-диагностических целях.

Отмечая неразработанность проблемы у нас, можно, конечно, апеллировать к тому обстоятельству, что система постоянно действующих диагностических учреждений (у нас сейчас это ПМС-центры, на Западе – Child Guidance Clinic – клиники детского сопровождения или руководства) в России стала создаваться в 90-е гг., в то время как за рубежом уже в 50-е гг. стали проводиться международные конференции работников этих учреждений. Однако и на Западе положение мало чем отличается: нет понимания того, что может служить основанием для дифференциации типов нарушенного развития и какова роль психолога на разных этапах диагностического процесса. Единственное серьезное отличие западных пособий по диагностике нарушений развития – это широкое применение стандартизованных методик, как общего типа, например, тестов Векслера, так и специальных, разработанных для разных типов нарушенного развития.

Следует также иметь в виду, что применение стандартизованных тестов означает не только использование одних и тех же заданий, но и стандартность инструкции и всех временных регламентаций процесса тестирования [16]. При этом сами же авторы, рекомендуя некоторые стандартизованные тесты, например J. Goldman [23], отмечают, что инструкция должна быть приспособлена к индивидуальным особенностям испытуемого: всегда необходимо выяснить, понял ли ребенок инструкцию, для чего следует затратить столько времени, сколько понадобится. Как видим, одно это положение полностью противоречит стандартизованному подходу. Не выделяются и задачи психологов на разных этапах психодиагностики.

По нашему мнению, рационализацию психодиагностики нарушений развития следует начинать именно с системного подхода к построению всего процесса диагностики. Он, как известно, состоит из трех этапов: 1) выявление детей с недостатками развития – скрининг; 2) дифференциальная диагностика; 3) изучение индивидуальных особенностей ребенка.

На Западе *скрининг-диагностикой* с помощью специальных тестов или шкал развития охватываются все без исключения дети до трехлетнего возраста. У нас выявление недостатков развития осуществляется детской поликлиникой через диспансеризацию по медицинской страховке (педиатром, логопедом и др.) или по запросу родителей, если они замечают очевидное отставание в развитии ребенка. В этих случаях они могут обратиться в местный ПМС-центр. Заметить наличие недостатков развития могут и в детском дошкольном учреждении, если ребенок посещает такое. Во всех случаях ребенок направляется на ПМПК для определения типа образовательного маршрута (дошкольного или школьного), рекомендуемого для его обучения и развития, т. е. фактически осуществляется *второй этап диагностики – дифференциальная диагностика*.

На этом этапе первоочередная роль принадлежит специалистам – медикам, которые выявляют наличие и оценивают степень выраженности физических недостатков – дефектов зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, а логопед – недоразвитие речи.

После этого свою функцию должен выполнить психолог. Его работа касается не только тех детей, у которых отсутствуют выраженные физические нарушения, но и всех остальных, поскольку в школах для детей с физическими нарушениями существуют отделения для детей с недостатками умственного развития. Психолог должен не только выявить их наличие, но и выяснить природу отклонений или отставания в умственном развитии: первичный или вторичный характер их происхождения. Это те вопросы, на которые, как отмечал еще А. Бине, квалифицированно ответить может только психолог.

И вот тут встает проблема: а как сделать это рационально и надежно? Для этого, прежде всего, следует выделить признаки, которые характеризуют различия между типами нарушенного развития. Они составляют две группы: *качественные различия*, к которым относится состояние сенсорных систем, опорно-двигательного аппарата, речи и мыслительной деятельности, и *количественная выраженность* этих состояний. На основе ко-

личественных различий среди лиц с недостатками зрения медиками выделяются два типа нарушенного развития: незрячие и слабовидящие, а среди имеющих недостатки слуха – глухие и слабослышащие. Внутри каждого из этих четырех типов дизонтогенеза могут быть выделены еще дети с дополнительными недостатками умственного развития, предположительно имеющими первичный характер. Это является задачей психологов.

Таким образом, на этапе дифференциальной диагностики психолог должен детально разобраться в особенностях речемыслительной деятельности детей с физическими недостатками, а также и в особенностях недостатков мышления и речи детей, не имеющих выраженных дефектов сенсорных систем. К этой группе типов дизонтогенеза относятся дети с задержкой психического развития (ЗПР), умственно отсталые и дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Наибольшие затруднения в дифференциальной диагностике и наибольшее количество ошибочных диагнозов при обследовании представителей этих трех типов развития связаны с трудностью определения первичности–вторичности недостатков мыслительной деятельности и степени выраженности ее недостаточности.

Для выяснения этих вопросов абсолютно необходимо применять *диагностические задания разной степени сложности, адресованные ко всем трем видам мышления: наглядно-действенному, наглядно-образному и словесно-логическому*. При этом задания мыслительного характера должны строиться как обучающий эксперимент. Особое внимание следует уделить состоянию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, так как они являются показателями возможностей интеллектуальной деятельности независимо от недостатков речи. К сожалению, именно этим видам мышления в наших пособиях по диагностике уделяется недостаточно внимания и часто рекомендуется использование лишь примитивных заданий типа простейших вариантов досок Сегена или простых разрезных картинок.

Мы уже неоднократно обращали внимание на то, что набор показателей по этим «системообразующим» характеристикам умственной деятельности (можно не прини-

мать такое определение, но нельзя не видеть его значения) четко различает три наиболее трудно дифференцируемые типа нарушенного развития, и, следовательно, может служить вместе с другими показателями для дифференциальной диагностики. Совокупность этих показателей можно рассматривать как профиль системообразующих характеристик развития. Таким образом, мы предлагаем сочетание профильного и системного подходов в диагностике нарушенного развития.

Выдающаяся идея Г.И. Россолимо не получила плодотворного развития, на наш взгляд, вследствие неудачного подбора показателей или, как в тестах Р. Амтхауэра, выбора слишком близких составляющих, или вследствие отсутствия широких сравнительных данных, которыми мы сейчас располагаем.

К сожалению, многосторонние сравнения в специальной психологии до сих пор остаются крайне редкими, а между тем – это наиболее плодотворный путь исследований. Именно он позволяет видеть не только специфические закономерности нарушенного развития, но и определять задачи и средства

дифференциальной диагностики. Таким образом, речь идет о том, что разработка и использование набора диагностических методик должны основываться на данных сравнительного изучения детей, относящихся к разным типам нарушенного развития. Именно такой подход дает возможность показать, какие методики целесообразны, а какие бесполезны для дифференциальной диагностики.

Предлагаемый набор системообразующих показателей не является единственным. Это то, что было выделено на основании имеющегося опыта и теоретического осмысления. В подтверждение действенности предлагаемого подхода приведем несколько примеров, полученных в результате сравнения показателей выполнения разных заданий детьми, относящимися к разным типам нарушенного развития.

В табл. 1 демонстрируются данные сформированности наглядно-образного мышления по тесту «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» в варианте, предложенном Т.В. Розановой, а в табл. 2 – характеристика некоторых особенностей речи.

Таблица 1

Сформированность наглядно-образного мышления по тесту «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»

Дети	Средняя успешность (из 35)	Сигма	Оказание помощи (количество случаев в среднем)			Низший и высший результат в группе
			1 (выделение)	2 (вкладыши)	3 (вычленение)	
Норма	24,6	±1,5	3,0	0,8	1,8	18,5 – 31,25
ЗПР	19,0	±1,5	5,0	2,7	1,0	14,75 – 21,5
УО	12,0	±3,7	7,0	4,2	0	6,25 – 16,5
ОНР	21,1	±3,5	2,3	0,5	1,0	16,0 – 28,75
Глухие	23,5	±1,5	2,9	1,3	0,8	

Таблица 2

Характеристика речи детей при описании ими 12 картинок

Группа детей	Среднее количество				
	Предложений	Неполных высказываний	Слов во всех высказываниях	Слов в одном высказывании	Повторяющихся слов во всех высказываниях
Норма	19,8	-	95,9	4,8	3,9
ЗПР	12,3	-	66,2	3,4	3,0
УО	10,9	4,1	57,5	3,4	6,9
Глухие	9,5	2,3	29,5	2,5	6,3

Таблица 3

Различия в показателях словесной и образной памяти

Группы детей	Воспроизведение месторасположения изображений (из 12 возможных)		Воспроизведение словесных обозначений изображений (из 12 возможных)		
	Средняя успешность (\bar{x})	Стандартное отклонение (σ)	Средняя успешность (\bar{x})	Стандартное отклонение (σ)	Привнесения
Норма	10,5	$\pm 1,3$	8,7	$\pm 1,6$	0,5
ЗПР	9,3	$\pm 1,5$	8,5	$\pm 1,7$	0,5
УО	6,9	$\pm 2,9$	5,9	$\pm 1,6$	0,6
ОНР	9,8	$\pm 1,3$	6,6	$\pm 1,7$	0
Глухие	10,3	$\pm 1,3$	5,4	$\pm 2,8$	0

Читателей просим самих сделать выводы по поводу наблюдаемых различий. Результаты получены при обследовании старших дошкольников 6 лет 6 мес. – 7 лет 6 мес., воспитанников детских садов соответствующего типа. Каждый тип развития был представлен группой 35–40 человек.

Предлагаемая концепция позволяет осуществить новый подход к решению одной непростой проблемы – разграничению нормы и патологии. Использование количественного (нормативного) подхода не всегда позволяет сделать такое разграничение. Мы имеем некоторые основания (предполагающие дальнейшие исследования) рассматривать систему функций, относящихся к познавательной деятельности при каждом типе нарушенного развития, как имеющую характерное для каждого типа соотношение показателей. Это проявляется в том, что *функция, имеющая низкие показатели, несмотря на значительный индивидуальный разброс, у всех представителей данного типа нарушенного развития будет ниже функции, имеющей более высокие показатели*. Так, например, у всех глухих дошкольников показатели образной памяти (табл. 3) значительно более высокие, чем результаты запоминания слов и т. д.

Таким образом, определенное соотношение показателей психических функций представляет собой картину, специфическую только для данного типа. Важно только применять такие психодиагностические методики, которые дают показатели, достоверно различаю-

щиеся при различных типах нарушенного психического развития.

Интуитивно-эмпирический подход оказался удивительно устойчивым, инертным. Рациональные и здравые предложения, делавшиеся рядом психологов на основании экспериментальных исследований, не проникли в практику психодиагностики. К таким предложениям относятся: применение «надтестовых» показателей (а, следовательно, использование сочетания экспериментальных заданий и метода наблюдения) и профильное отображение результатов диагностики [12; 13]; применение обучающего эксперимента [8; 9]; детальная оценка мыслительной и речевой деятельности, а также обучаемости [15; 19; 20].

Пожалуй, единственным нововведением в 60-е гг. прошлого века было перечисление принципов диагностики развития, выделенных ведущими отечественными психологами советского периода. Однако по существу реально действовал только один из этих принципов, указанный еще Бине: комплексный подход к диагностике – сочетание психолого-педагогического и медицинского изучения ребенка. Что касается принципа системности, то он просто несовместим с интуитивно-эмпирическим подходом. Принципы качественного анализа и динамического подхода используются частично в силу индивидуальных возможностей лица, осуществляющего диагностику, и набора используемых им методик.

Принцип выявления потенциальных возможностей пока остается лозунгом. Следует подчеркнуть, что выявление обучаемости кардинально противоречит применению стандартизированных методик, которые оценивают актуальный уровень возможностей ребенка. Ни в каких интеллектуальных тестах обучение как средство выявления потенциальных возможностей ребенка («зоны ближайшего развития», по Выготскому) не применяется. Л.С. Выготский считал это серьезным недостатком интеллектуальных тестов, определяя выявление потенциальных возможностей как важнейший принцип диагностики психического развития.

Применение тестов обучаемости для оценки умственного развития впервые предлагалось еще в 30-е гг. прошлого столетия (Б. Керн, Германия, 1930; Л.С. Выготский, СССР, 1934). Отдельные исследования проводились в 70-е гг.. Среди них наиболее успешными следует считать работы Р. Фойерштейна (Израиль, 1971) и Ю. Гутке (ГДР, 1972). Однако распространения эти исследования не имели. Применение стандартизованных методик с суммарными показателями как непроницаемая преграда не пропускает другие подходы и не дает распространяться новым идеям.

Следует иметь в виду, что сама по себе оценка обучаемости не решает задач дифференциальной диагностики, выделенных нами выше. Она является важным показателем в совокупности с другими системообразующими функциями.

Вернемся к рассмотрению процесса диагностики.

Третий этап процесса диагностики – изучение индивидуальных особенностей ребенка. Цель этого этапа – выяснить наличие возможных особенностей или дисфункций, затрудняющих учебную деятельность ребенка, соответствие выбранной образовательной среды его образовательным потребностям, наличие каких-либо личностных проблем, с тем, чтобы определить содержание коррекционных мероприятий, направленных на преодоление выявленных трудностей. Этот этап осуществляется психологом образовательного учреждения, принимающего ребенка после этапа дифференциальной диагностики.

На этапе дифференциальной диагностики, осуществляемой психолого-медико-педагогическими комиссиями, детальные исследования и применение тестов для изучения личностного развития проводиться не могут, хотя некоторые намеки на наличие каких-либо особых проблем могут быть отмечены. Поэтому психолог образовательного учреждения должен, прежде всего, внимательно ознакомиться с материалами ПМПК. Особое внимание должно быть уделено детям с ОВЗ, интегрированным в обычный класс общеобразовательной школы, т. е. случаям инклюзии. Почти наверняка в каждом таком случае у ребенка могут быть какие-либо проблемы, а у педагога – вопросы к психологу. На этом этапе большую роль играет метод наблюдения. Длительные наблюдения ребенка на учебных занятиях и в других условиях дают богатый материал для понимания особенностей его личностного развития и взаимодействия с окружающими.

Для более глубокого изучения можно использовать, прежде всего, методики, разработанные отечественными авторами для изучения личности детей с ОВЗ, например, «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской [2], «Тест общей и специальной мотивации» С.М. Валявко [4] и методика «Изучения ценностных ориентаций дошкольников» [5]. Их можно дополнить также зарубежными, но переведенными и даже стандартизованными у нас тестами, например, методикой Р. Жилия, и другими личностными тестами, применяемыми отечественными психологами. По существу, описание диагностических методик в ныне используемых пособиях по психологической диагностике детей с нарушениями развития предназначены именно для третьего этапа диагностического процесса. При этом следует помнить, что далеко не все рекомендуемые методики в достаточной степени апробированы и валидны, что предлагаемая интерпретация полученных с их помощью результатов нередко не соотносится с исследуемой психологической реальностью и содержанием прикладных задач диагностики [10; 11].

Предлагаемый подход к проведению этапа дифференциальной диагностики, при усло-

вии его введения в работу всех структурных диагностических единиц (ПМПК, ПМС центры и др.) способен обеспечить унификацию их диагностической деятельности: единый подход к применению методик, единый принцип оценки результатов – вместо существующих ныне полного разнобоя и интуитивно-эмпирических оценок выполнения произвольно подбираемых заданий. Тем самым достигаются приближение к единому принципу оценки типа нарушенного развития и более точная диагностика.

Из выраженных межтиповых различий в показателях словесной и образной памяти (табл. 3) следует, что эти функции также могут быть использованы в качестве системообразующих познавательной деятельности. Возможно, есть и другие проявления такого порядка, что может быть обнаружено при проведении широких сравнительных исследований других психических процессов. На наш взгляд, особого внимания заслуживают процессы восприятия. Относясь к познавательной деятельности, они не могут не отражать различий, наблюдаемых в других функциях, вопрос только в том, каковы конкретно эти проявления.

Системно-профильный подход, надо надеяться, сможет внести новое в понимание сложных дефектов, а также в систематизацию отдельных групп детей с недостатками речи, ныне объединенных понятием «общее недоразвитие речи».

При использовании предлагаемого подхода нет необходимости создавать систему шкальных оценок, в которые переводятся «сырые» баллы, получаемые в результате оценки выполнения каждого субтеста, поскольку важны не «абсолютные» («численные») суммарные показатели, а соотношение результатов выполнения заданий, относящихся к разным «системообразующим» процессам. Можно использовать выражение результатов в процентах, приняв за 100% средний показатель нормы по каждому субтесту. Совокупность относительных величин индивидуальных показателей системообразующих функций составит психологический профиль, соответствующий определенному типу развития.

Предлагаемая модель диагностики, по существу, реализует качественный подход, а поэтому мелкое возрастное дробление показателей шкальных оценок (у Векслера, например, 4 месяца) не нужно: качественное состояние типа нарушенного развития вообще не меняется, сглаживаются лишь величины отличий от нормы, в первую очередь, это относится к нарушениям развития второго и следующих порядков. Это (устойчивость) относится и к возрастному диапазону набора методик. Можно предположить, что будет возможность использовать один набор на протяжении 2–3 лет.

Предлагаемый подход к диагностике нарушений развития, кроме того, может и должен использоваться в решении актуальных задач, связанных с реформированием системы образования детей с ОВЗ. В частности, введение федеральных государственных образовательных стандартов начального образования для разных категорий таких детей [17] предполагает необходимость создания надежного и компактного инструментария, позволяющего дифференцировать детей по *вариантам* (возможностям, особенностям) *развития внутри каждой категории*. Принципы, положенные в основу описанной модели диагностики, получат дальнейшее развитие и необходимую конкретизацию в формах нового методического обеспечения процедуры выбора образовательного маршрута для каждого ребенка, имеющего нарушения в развитии.

Создание надежной и научно обоснованной системы психологической диагностики нарушений развития позволит точнее определить возможности инклюзии ребенка с такими недостатками в обычный класс массовой школы. Дело в том, что особые образовательные потребности ребенка даже с легкими недостатками развития не соответствуют условиям образовательной среды школы общего назначения. В исследованиях закономерностей нарушенного психического развития [14] были выделены показатели, в наибольшей мере определяющие образовательные потребности. Такими закономерностями являются: замедленный прием и переработка сенсорной информации, меньший по сравнению с нормой объем памяти и меньшая ее прочность, а также недостатки развития сло-

весной системы, меньшая работоспособность и повышенная истощаемость. Кроме того, эти дети за дошкольный период не приобретают тех знаний, которыми овладевает нормально развивающийся дошкольник, даже не посещавший детский сад. Эти фактические знания являются предметом систематизации, обобщения, классификации и вербализации

в начальной школе, которая, по существу, новых знаний не дает (кроме математики), а занимается приведением в порядок огромного объема неупорядоченных сведений. Таким образом, предлагаемая система психодиагностики дает возможность объективно оценивать образовательные потребности каждого ребенка.

Литература

1. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер. 2002. 688 с.
2. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М.: Когито-центр. 2009. 25 с.
3. Бине А., Симон Т. Ненормальные дети. М.: Изд-во Сабашникова, 1911. 195 с.
4. Валявко С.М. Эмпирический опыт конструирования и формализации психодиагностических методик на примере теста общей и специальной мотивации // Системная психология и социология. 2014. № 3 (11). С. 28–40.
5. Валявко С.М., Аверьянова Е.В. Методика исследования ценностных ориентаций дошкольников: опыт конструирования // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 2. С. 83–95.
6. Выготский Л.С. Основы дефектологии: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
7. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. педвузов и ун-ов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение; Владос, 1995. 112 с.
8. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973. 152 с.
9. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: МГУ, 1976. 97 с.
10. Инденбаум Е.Л. О валидности некоторых диагностических методик для обследования детей и подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности // Дефектология. 2013. № 4. С. 29–36.
11. Инденбаум Е.Л. Об информативности проективных и идеографических техник в диагностике личности и психосоциального развития испытуемых с легкими формами интеллектуальной недостаточности // Дефектология. 2013. № 6. С. 3–13.
12. Коробейников И.А. Психологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М. 1980. 25 с.
13. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Пер Сэ, 2002. 192 с.
14. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–19.
15. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
16. Лубовский В.И., Валявко С.М. О психодиагностическом значении тестовой инструкции // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 65–76.
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Городской методический центр. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19-12-2014g-1598-ob-utverzhdenii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta.html> (дата обращения: 04.02.2016).
18. Психолого-педагогическая диагностика. учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной и др. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
19. Специальная психология: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / [В. И. Лубовский и др.]; под ред. В.И. Лубовского. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 460 с.
20. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры. 7-е изд., перераб. и доп. / [В. И. Лубовский и др.]; под ред. В.И. Лубовского. М.: Юрайт, 2014. Т. 1. 428 с.; Т. 2. 274 с.
21. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Петроград: Издание Клиники доктора Г. Я. Трошина, 1915. 404 с.
22. Berdine William H., Meyer Stacie A. Assessment in special education. Boston Toronto: Little, Brown and Company, 1987. 444 p.
23. Feuerstein R. The learning potential assessment device, outline for a solution. Hadassah Wizo Canada Research Institute. The Youth Alia Child Guidance Clinic. Jerusalem, 1971.
24. Goldman J., L'Engle, Stein C., Guerry S. Psychological Methods of Child assessment. N.Y.: Brunner/Mazel Publishers, 1983. 396 p.
25. Guthke J. Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfahigkeit. Veb Verlag der Wissenschaft. Berlin, 1972. 330 p.
26. Kern B. Wirkungsformen der burg. Monster, 1930. 176 p.

Psychological Diagnostics of Developmental Disorders: A New Concept

Lubovsky V.I.*

*Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City University,
Moscow, Russia.
lubovsky@yandex.ru*

Korobeynikov I.A.**

*Institute of Correctional Pedagogics, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
psikor@bk.ru*

Valyavko S.M.***

*Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City University,
Moscow, Russia.
valyavko@yandex.ru*

The authors propose a fundamentally new, theoretically grounded and empirically supported approach to psycho-pedagogical diagnostics of developmental disorders. It is shown that in Russia psychological diagnostics of developmental disorders still has no proper theoretical foundations and is carried out rather intuitively and empirically, even on the stage of differential diagnosis. The situation abroad is quite similar despite the use of standardized intelligence tests as they can only measure quantitative differences in subjects' performance. The authors emphasize core components of cognitive activity different correlation of which determines the differences between various types of intellectual disorders that are similar in presentation. The proposed approach allows us to fully use the relevant characteristics of different types of developmental disorders. Features of the dynamics of cognitive activity, which are identified in observations and ignored in testing, significantly complement the psychological characteristics of developmental disorders.

Keywords: psycho-pedagogical diagnostics, children with disabilities, developmental disorders, intuitive-empirical approach, standardized tests, profile approach, differential diagnostics, core system functions.

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psikhologicheskoe testirovanie [Psychological testing]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 688p.
2. Belopol'skaya N.L. Polovozrastnaya identifikatsiya. Metodika issledovaniya detskogo samosoznaniya [Gender and age identification. The technique for children's self-consciousness research]. Moscow: Kogito-tsentr, 2009. 25 p.
3. Bine A., Simon T. Nenormal'nye deti [Abnormal children]. Moscow. 1911. 195 p. (In Russ.).
4. Valyavko S.M. Empiricheskii opyt konstruirovaniya i formalizatsii psikhodiagnosticheskikh metodik na primere testa obshchei i spetsial'noi motivatsii [Empirical experience in the design and formalization of psychodiagnostic methods on the example of Special and General motivation test]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [Systemic psychology and sociology], 2014, no. 3 (11), pp. 28–40 (In Russ., abstr. In Engl.)

For citation:

Lubovsky V.I., Korobeynikov I.A., Valyavko S.M. Psychological Diagnostics of Developmental Disorders: A New Concept. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 50–60 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210405

* *Lubovsky Vladimir Ivanovich*, PhD in Psychology, Member of the Russian Academy of Education, Professor, Chief Research Fellow, Laboratory for Inclusive Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru

** *Korobeynikov Igor Alexandrovich*, PhD in Psychology, Professor, Deputy Research Director, Institute of Correctional Pedagogics, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: psikor@bk.ru

*** *Valyavko Svetlana Mikhailovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: valyavko@yandex.ru

5. Valiavko S.M., Aver'janova E.V. Metodika issledovaniya cennostnykh orientacij doshkol'nikov: opyt konstruirovaniya [Methods of research of value orientations of preschoolers: experience design]. *Jeksperimental'naja psihologija [Experimental psychology]*, 2012, no. 2, pp. 8395. (In Russ., abstr. In Engl.)
6. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii: v 6 t. T.5. [Collected Works: in 6 vol. Vol.5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
7. Zabramnaya S.D. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika umstvennogo razvitiya detei [Psychological and pedagogical diagnostics of children' mental development]: ucheb. posobie dlya studentov defektol. fak. pedvuzov i un-ov / S.D. Zabramnaya. 2-e izd., pe-rerab. Moscow.: Prosveshchenie, Vlados, 1995. 112 p.
8. Egorova T.V. Osobennosti pamyati i myshleniya mladshikh shkol'nikov, otstayushchikh v razviti [Features of memory and thinking of primary school children with retardation in development]. Moscow: Pedagogika, 1973. 152 p.
9. Ivanova A.Ya. Obuchaemost' kak printsip otsenki umstvennogo razvitiya detei [Learning ability as the principle of assessment of children' mental development]. Moscow: MGU, 1976. 97 p.
10. Indenbaum E.L. O validnosti nekotorykh diagnosticheskikh metodik dlya obsledovaniya detei i podrostkov s legkimi formami intellektual'noi nedostatocnosti [On the validity of some diagnostic methods for examination of children and adolescents with mild forms of intellectual insufficiency]. *Defektologiya [Defectology]*, 2013, no. 4, pp. 2936. (In Russ., abstr. In Engl.)
11. Indenbaum E.L. Ob informativnosti proektivnykh i ideograficheskikh tekhnik v diagnostike lichnosti i psikhosotsial'nogo razvitiya ispytuemykh s legkimi formami intellektual'noi nedostatocnosti [The informativeness of projective and ideographic techniques in the diagnosis of personality and psychosocial development of subjects with mild forms of intellectual insufficiency]. *Defektologiya [Defectology]*, 2013, no. 6, pp. 313. (In Russ., abstr. In Engl.)
12. Korobeinikov I.A. Psikhologicheskaya differentsiatsiya nekotorykh form psikhicheskogo nedorazvitiya u detei starshego doshkol'nogo vozrasta. – Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological differentiation of some forms of mental underdevelopment of preschool age children. Ph. D. (Psychology) thesis]. Moscow. 1980. 25 p.
13. Korobeinikov I.A. Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya. [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: Per Se. 2002. 192 p.
14. Lubovskii V.I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detei [General and specific regularities of psychic development of abnormal children]. *Defektologiya [Defectology]*, 1971, no. 6, pp.1519. (In Russ., abstr. In Engl.)
15. Lubovskii V.I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detei. [Psychological problems of diagnosis of abnormal development of children]. Moscow: Pedagogika. 1989. 104 p.
16. Lubovskii V.I., Valiavko S.M. O psihodiagnosticheskom znachenii testovoj instrukcii [On diagnostic significance of test instruction]. *Special'noe obrazovanie [Special education]*, 2016, no. 2 (42), pp. 65–76. (In Russ., abstr. In Engl.)
17. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 19.12.2014 № 1598 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya" [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 19.12.2014 No. 1598 "On approval of Federal state educational standard of primary General education students with disabilities]. Moscow: Gorodskoi metodicheskij centr. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19-12-2014g-1598-ob-utverzhdenii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta.html> (Assessed 04.02. 2016)
18. I.Yu. Levchenko (eds). Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii [Psychological and pedagogical diagnostics]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2003. 320 p.
19. Lubovskii V.I. (eds). Spetsial'naya psikhologiya [Special psychology]: In Lubovskii V. I. (eds.) Ucheb. posobie dlya studentov defektol. fak. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. Moscow: Akademiya, 2003. 460 p.
20. Lubovskii V.I. (eds). Spetsial'naya psikhologiya [Special psychology]. V 2 tt.: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury. 7th ed., revised and completed. Moscow: Yurait, 2014. 1 t. 428 p. 2 t. 274 p.
21. Troshin G.Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psikhologiya normal'nykh i nenormal'nykh detei [Anthropological foundations of education. Comparative psychology of normal and abnormal children]. Petrograd. 1915. 404 p.
22. Berdine William H., Meyer Stacie A. Assessment in special education. Boston Toronto: Little, Brown and Company. 1987. 444 p.
23. Feuerstein R. The learning potential assessment device, outline for a solution. Hadassah Wizo Canada Research Institute. The Youth Alia Child Guidance Clinic. Jerusalem, 1971.
24. Goldman J., L'Engle Stein C., Guerry S. Psychological Methods of Child assessment. New York, Brunner / Mazel Publishers, 1983. 396 p.
25. Guthke J. Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfahigkeit. Veb Verlag der Wissenschaft. Berlin, 1972. 330 p.
26. Kern B. Wirkungsformen der Übung. Mьnster, 1930. 176 p.

Адаптация опросника гелотофобии, гелотофилии и катагеластиизма PhoPhiKat для подростков

Стефаненко Е. А.*,

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия,
ekat.stefanenko@gmail.com

Иванова Е. М.**,

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»; Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова, Москва, Россия,
ivalenka13@gmail.com

Ениколопов С. Н.***

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия,
enikolopov@mail.ru

Приводятся результаты русскоязычной адаптации опросника гелотофобии, гелотофилии и катагеластиизма PhoPhiKat на выборке российских подростков (N=392), которые свидетельствуют о хороших психометрических свойствах опросника, адекватности трехфакторной структуры, надежности шкал, их конструктивной валидности. Отмечается, что большинство пунктов работают на соответствующие факторы, однако ряд пунктов имеют недостаточно хорошие психометрические свойства. В связи с этим к использованию в практике предлагается сокращенная версия PhoPhiKat<30>, ранее адаптированная на взрослых. Представлен сравнительный анализ показателей гелотофобии, гелотофилии и катагеластиизма, их распространенности, выраженности, корреляции с полом, возрастом и стилями юмора у российских подростков в сравнении с аналогичными данными из Дании и Швейцарии, а также отечественными данными по взрослым.

Ключевые слова: юмор, смех, высмеивание, насмешка, страх насмешки, гелотофобия, гелотофилия, катагеластиизм, стили юмора, буллинг, подростки.

Для цитаты:

Стефаненко Е. А., Иванова Е. М., Ениколопов С. Н. Адаптация опросника гелотофобии, гелотофилии и катагеластиизма PhoPhiKat для подростков // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 61–74. doi: 10.17759/pse.2016210406

* Стефаненко Екатерина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: ekat.stefanenko@gmail.com

** Иванова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела медицинской психологии; доцент кафедры клинической психологии, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова; ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: ivalenka13@gmail.com

*** Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий отделом медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: enikolopov@mail.ru

Подростковый период – время активной социализации, вхождения в мир взрослых и самоутверждения в среде сверстников, основная цель которой – обретение собственной идентичности, целостности концепции Я [1; 8; 20]. Для поддержания самооценки и авторитета в среде сверстников подростку необходимо следить за тем, достойно ли он выглядит в глазах окружающих – насколько аккуратно и модно одет, имеет ли свою точку зрения, способен ли быть остроумным и др. Юмор в такой ситуации часто является способом самоутверждения, создания собственной идентичности и предьявления себя окружающим. Например, чувство юмора становится важным компонентом определения популярности подростков среди сверстников, а позже – важным для установления сексуальных отношений [11].

Характерные для этого возраста нарциссизм, ощущение собственного всемогущества, стремление к независимости от других, частые протесты и неповиновение зачастую обнаруживают себя через агрессивные формы юмора [1]. В то же время зависимость подростка от мнения окружающих, повышенная уязвимость, неуверенность в себе, неспособность нести ответственность за собственное поведение согласуются с неоднозначным характером самого феномена поддразнивания, столь популярного среди молодежи. При ощущении опасности обидное заявление, сказанное подростком в адрес другого в юмористической форме, всегда позволяет как бы отступить назад, сказав «Я просто пошутил» [11].

Еще одна не менее важная задача юмора в подростковом возрасте связана с характерным для подростков переживанием стыда во многих социальных ситуациях. Использование юмора позволяет касаться болезненных, унижительных, вызывающих тревогу тем. В подростковом возрасте это сфера сексуальных отношений, вопросы социального статуса и самооценки, интеллектуальных способностей [11; 16].

Преодоление подросткового кризиса, в том числе, зависит от опыта столкновения с насмешками окружающих, актуализирующего конфликтное представление подростков о себе. Переживание реального себя, ча-

сто слитое со стыдом, сочетается с переживанием подростком собственной грандиозности. Неизбежные в подростковом возрасте насмешки сверстников оказываются для подростка экзистенциальным вызовом, вопросом ценности своего Я и могут вызывать переживание своего несовершенства. Напротив, частое высмеивания своих сверстников не только отражает, но и поддерживает нарциссическую часть Я. Опыт переживания и совладания с этим конфликтом является значимой частью подросткового кризиса и при благоприятных обстоятельствах (хороших совладающих способностях и социальной поддержке) приводит к разрешению конфликта и развитию доверия к себе, адекватной самооценки, коммуникативных навыков.

Исследования функций юмора у подростков выявили несколько основных задач в этом возрасте. Помимо того, что юмор повышает настроение, он участвует в выстраивании взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, является способом выражения враждебных и сексуальных чувств, помогает совладать с неуверенностью и стрессом, особенно связанным с взаимоотношениями, школьной жизнью и различными активностями подростков [11; 19]. Итак, резюмируя вышеизложенное, можно говорить о том, что юмор является важным психологическим инструментом, необходимым для успешного прохождения процессов сепарации и индивидуации подростка, эффективным способом преодоления типичных возрастных конфликтов, выполняет ряд социальных функций, способствующих развитию и взрослению подростка.

Последнее время внимание исследователей привлекает проблема буллинга среди подростков – агрессивного преследования школьника сверстниками, в том числе с помощью агрессивных насмешек [23]. Этот феномен является предметом острых общественных, педагогических и психологических дискуссий, однако границы его не так легко определить [17; 23]. Насмешки являются одной из распространенных форм буллинга [9; 10]. Для наблюдателя, как, впрочем, и для участников, не всегда очевидно, что является добродушным подтруниваем, а что – злой насмешкой.

Поэтому исследование использования юмора подростками и реагирования на него становится актуальным для изучения роли смеха и юмора в буллинге [11; 17; 21].

В современной психологии юмора активно изучается то, как люди реагируют на смех и юмор окружающих. В середине 90-х гг. немецким психологом М. Титцем был описан феномен гелотофобии – страха насмешки (от греч. «gelos» – смех), который рассматривался автором как особая форма тревожности, основанная на стыде и входящая в симптомокомплекс социофобии [32].

В. Рух и Р.Т. Пройер разработали методический аппарат для диагностики гелотофобии и инициировали огромное количество исследований данного феномена в рамках психологии индивидуальных различий и клинической психологии [29; 22; 24], которые показали, что гелотофобия не сводится к социофобии и может рассматриваться как относительно самостоятельный феномен [18; 2].

Была предложена модель оценки гелотофобии, основанная на типичных высказываниях пациентов, включающая такие параметры, как травматичный опыт насмешек в прошлом, страх юмора других, разочарование и зависть при сравнении своего чувства юмора с юмором других, паранойяльная чувствительность к насмешкам, дисфункция гармоничности физических движений, дисфункция вербальной и невербальной коммуникации, социальная изоляция [31]. На основе этих параметров был разработан опросник для выявления гелотофобии – GELOPH<46>, а позже его сокращенная версия – GELOPH<15>, который на сегодняшний день является основным инструментом исследования страха насмешки, широко используется и переведен на 42 языка [26]. Нами была проведена его русскоязычная адаптация [14].

Эмпирические исследования установили связь гелотофобии с интроверсией и нейротизмом, низкими оптимизмом и удовлетворенностью жизнью, различными психическими расстройствами и др. [27].

В дальнейших исследованиях гелотофобии В. Рух и Р. Пройер обнаружили, что ситуация высмеивания не всегда является неприятной для объекта насмешек. Некоторым лю-

дям не только нравится, когда над ними подшучивают, но они сами провоцируют шутки в свой адрес. Склонность выставлять себя объектом юмора и смеха была названа гелотофилией [30]. Такие люди не стыдятся неловких ситуаций, охотно делятся своим опытом для того, чтобы спровоцировать смех других. Авторы отмечают, что гелотофилия является независимым феноменом, а не отрицательным полюсом гелотофобии. Если гелотофобия – это страх насмешки, то гелотофилия – не просто отсутствие страха, а именно получение удовольствия от шуток окружающих в свою сторону. Гелотофилия является, скорее, социально желательной характеристикой человека. Так, многие авторы считают способность смеяться над собой важной частью психического здоровья [15; 28].

В это же время была выделена третья группа лиц – тех, кто чрезмерно склонен высмеивать окружающих и получает от этого удовольствие. Для обозначения этого паттерна был введен термин «катагеластичизм» (от греч. «katagelao» – смеяться над, высмеивать). У людей с подобной склонностью не возникает угрызений совести по поводу насмешек над окружающими. Они смеются над другими при малейшей возможности. Сами же они считают, что в насмешках нет ничего плохого, и те, кому это не нравится, просто должны учиться давать обидчику отпор [30].

В отличие от гелотофобии, категоризация которой инициировала целый поток эмпирических исследований в разных странах, гелотофилия и катагеластичизм остаются малоисследованными феноменами. Их исследования у подростков единичны, а в России отсутствуют вовсе.

Для изучения феноменов гелотофобии, гелотофилии и катагеластичизма В. Рух и Р.Т. Пройер разработали опросник PhoPhiKat («gelotoPHObia», «gelotoPHIlia», «KATagelasticism»), который используется в полной и краткой версиях – PhoPhiKat<45> и PhoPhiKat<30> [30]. Опросник адаптирован на российской выборке взрослых людей [7]. В настоящей работе представлены данные по апробации PhoPhiKat на выборке российских подростков.

Методики исследования

В исследовании использовалась русскоязычная версия опросника PhoPhiKat<45>, адаптированная на взрослых [8]. Содержание вопросов сохранялось, изменялась только форма обращения: с «вы» на «ты».

Опросник включает 45 пунктов, оценивающих:

1) выраженность страха насмешки – гелотофобии (15 пунктов; например, «Когда в моем присутствии начинают смеяться, я ностораживаюсь»);

2) выраженность стремления выглядеть смешным – гелотофилии (15 пунктов; например, «В компании других людей я люблю подшучивать над собой, чтобы рассмешить окружающих»);

3) выраженность склонности высмеивать окружающих – катагелластицизма (15 пунктов; например, «Я люблю выставлять людей в смешном виде, и мне нравится, когда это вызывает смех окружающих»).

Испытуемому предлагается оценить каждое предложенное утверждение по четырехбалльной шкале Лайкерт-типа.

Для валидации использовался опросник стилей юмора Р. Мартина HSQ в адаптации Ивановой с соавт. [7], который предназначен для выявления адаптивных/дезадаптивных стилей юмора, направленных на себя/других. Он содержит 4 шкалы: аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный и самоуничижительный стили юмора и включает 32 утверждения, которые предлагается оценить по семибалльной шкале лайкерт-типа. Опросник также был адаптирован на выборке взрослых, в варианте для подростков изменялась форма обращения.

Выборка

В исследовании приняли участие 392 подростка, из них 181 юношей, 211 девушек в возрасте от 12 до 17 лет ($M=14,3$ $SD=1,2$). Из них 278 человек – жители Москвы и Санкт-Петербурга, 114 человек – жители различных населенных пунктов России (от областного центра до деревни). 377 человек заполнили также опросник стилей юмора.

Результаты

Анализ надежности шкал

Получены следующие описательные статистики для шкал: гелотофобия ($M=2,05$ $SD=0,43$), гелотофилия ($M=2,11$ $SD=0,46$) и катагелластицизм ($M=2,40$ $SD=0,47$). Анализ надежности по критерию α -Кронбаха показал высокую внутреннюю согласованность всех шкал: $\alpha=0,77$ (гелотофобия); 0,81 (гелотофилия) и 0,78 (катагелластицизм). Значения корреляции пункта со шкалой в диапазоне от 0,30 (пункт 27) до 0,60 (пункт 26). Тем не менее, 4 пункта характеризуются низкими значениями корреляции пункта со шкалой: 16 (0,01), 13 (0,06), 41 (0,23) и 21 (0,26).

Факторная структура опросника

Результаты факторного анализа методом главных компонент с вращением Direct Oblimin свидетельствуют в пользу трехфакторной структуры опросника PhoPhiKat. Собственные значения первых трех факторов равны соответственно 5,59, 4,38, 3,08 и объясняют 28,99% дисперсии.

Большинство пунктов имеют нагрузки на соответствующие факторы от 0,3 до 0,7. Однако имеется ряд пунктов, получивших неудовлетворительные психометрические свойства (табл. 1). В ряде случаев наблюдается двойная нагрузка на основной и дополнительный факторы. Например, пункты 6, 12, 21, предназначенные для определения катагелластицизма, демонстрируют дополнительную, и даже более выраженную в первых двух случаях, нагрузку на гелотофобию. А пункты 24, 30 и 42 имеют дополнительную нагрузку на гелотофилию, хотя и значительно меньшую, чем на катагелластицизм.

Пункты 20 и 23 получили нагрузку не только на основной фактор гелотофилии, но и на катагелластицизм. Пункты 13 и 16, предназначенные для определения гелотофобии, не работают на требуемый фактор и демонстрируют низкие нагрузки. Кроме того, оба они имеют существенные нагрузки на фактор гелотофилии.

Пункт 41 получил низкую нагрузку на фактор гелотофилии. Пункт 32, помимо высокой нагрузки на фактор гелотофилии, получил дополнительную отрицательную нагрузку на фактор гелотофобии.

Таким образом, 3 пункта получили низкие нагрузки на основной фактор и 8 – нагрузки на дополнительные факторы. На данном этапе 33 пункта из 45 получили нагрузки на соответствующие факторы выше 0,3 и не имеют существенных дополнительных нагрузок на другие факторы (нагрузки на дополнительный фактор ниже 0,3 и не менее чем в 2 раза ниже, чем на основной фактор).

Таблица 1

Матрица факторных нагрузок

Название шкалы	№ пункта	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Корреляция пункта со шкалой
1	2	3	4	5	6
Pho	1	-0,103	0,419	-0,027	0,321
Phi	2	0,508	0,024	0,053	0,398
Kat	3	0,281	0,032	0,595	0,487
Pho	4	0,064	0,565	0,001	0,474
Phi	5	0,453	0,013	0,083	0,364
Kat	6	0,161	0,472	0,434	0,392
Pho	7	-0,005	0,585	-0,002	0,461
Phi	8	0,441	-0,224	-0,025	0,347
Kat	9	-0,105	-0,040	0,510	0,361
Pho	10	-0,058	0,565	-0,074	0,456
Phi	11	0,604	-0,107	0,014	0,481
Kat	12	0,159	0,395	0,400	0,346
Pho	13	0,462	0,109	0,212	0,061
Phi	14	0,580	0,124	0,038	0,465
Kat	15	-0,105	-0,052	0,572	0,409
Pho	16	-0,200	0,000	0,016	0,009
Phi	17	0,553	-0,069	-0,042	0,440
Kat	18	0,249	0,160	0,639	0,554
Pho	19	-0,020	0,479	-0,046	0,383
Phi	20	0,392	0,021	0,245	0,332
Kat	21	0,065	0,184	0,325	0,258
Pho	22	0,035	0,440	0,047	0,347
Phi	23	0,426	-0,045	0,312	0,355
Kat	24	0,250	-0,158	0,482	0,361
Pho	25	-0,027	0,571	0,025	0,453
Phi	26	0,689	0,050	0,237	0,597
Kat	27	0,014	-0,126	0,427	0,298

1	2	3	4	5	6
Pho	28	0,026	0,623	-0,066	0,515
Phi	29	0,658	0,152	0,144	0,550
Kat	30	0,283	0,178	0,478	0,405
Pho	31	0,106	0,536	0,016	0,410
Phi	32	0,487	-0,253	0,117	0,392
Kat	33	0,214	0,095	0,514	0,406
Pho	34	0,065	0,604	0,133	0,520
Phi	35	0,508	0,152	0,093	0,433
Kat	36	0,089	-0,072	0,502	0,384
Pho	37	-0,004	0,568	0,023	0,440
Phi	38	0,523	0,149	0,214	0,420
Kat	39	-0,099	0,066	0,566	0,413
Pho	40	-0,062	0,531	0,115	0,409
Phi	41	0,261	0,020	0,123	0,229
Kat	42	0,299	-0,022	0,484	0,379
Pho	43	0,085	0,422	0,201	0,379
Phi	44	0,515	-0,036	0,061	0,452
Kat	45	0,109	0,171	0,405	0,338

Примечание: Pho – гелотофобия; Phi – гелотофилия; Kat – катагеластиизм.

В более раннем исследовании при адаптации опросника на взрослой выборке ряд пунктов также получил неудовлетворительные характеристики. В связи с этим была предложена краткая версия опросника из 30 пунктов, получивших наилучшие психометрические показатели [6]. Все эти пункты и на выборке подростков получили хорошие характеристики, за исключением пунктов 20 и 24 (см выше). Оба этих пункта, тем не менее, имеют высокие нагрузки на основной фактор и существенно более низкие – на дополнительный (см табл. 1). В связи с этим эта версия опросника была принята за рабочую и все дальнейшие расчеты проводились по данным 30 пунктам.

Распространенность гелотофобии, гелотофилии и катагеластиизма

Значения описательных статистик подтверждают релевантность феноменов гелотофобии, гелотофилии и катагеластиизма для российских подростков. При подсчете по 30

пунктам получены следующие описательные статистики для шкал: гелотофобия ($M=1,92$ $SD=0,52$), гелотофилия ($M=1,99$ $SD=0,51$) и катагеластиизм ($M=2,51$ $SD=0,50$).

При анализе распространенности гелотофобии использовался порог в 2,5 балла, установленный эмпирически при сравнении контрольной группы с клинической [31; 27]. В результате подсчетов 12,6% испытуемых набрали балл по гелотофобии, превышающий пороговый. 12,8% испытуемых превысили тот же (в данном случае теоретический, середины шкалы) пороговый балл по гелотофилии и 45,2% – по катагеластиизму.

Необходимо отметить, что если по гелотофобии и гелотофилии принятый порог в 2,5 фактически совпадает с полученными описательными статистиками, то для катагеластиизма это не так. За границы статистической нормы выходят только испытуемые, набравшие более 3,01 баллов. Тогда порог превысили всего 13,4% всех подростков.

Социо-демографические особенности гелотофобии, гелотофилии и катагеластиицизма

Выявлены половые различия по исследуемому феномену. Сравнение средних по критерию Стьюдента показало, что гелотофилия в целом выше у девушек ($M=2,05$ и $1,92$ соответственно; $t=2,41$; $p=0,02$), катагеластиицизм – у юношей ($M=2,61$ и $1,42$ соответственно; $t=3,83$; $p=0,000$), значимых различий в выраженности гелотофобии нет.

Более подробный анализ в каждой возрастной категории показал, что в 13 лет (37 мальчиков и 36 девочек) различий между полами нет. В 14 лет (76 мальчиков и 69 девочек) катагеластиицизм становится значимо выше у мальчиков, чем у девочек ($M=2,55$ и $M=2,32$; $t=3,00$; $p=0,003$). В 15 лет (38 мальчиков и 54 девочки) катагеластиицизм вновь выше у мальчиков ($M=2,71$ и $M=2,43$; $t=2,61$; $p=0,011$). Кроме того, в 15 лет гелотофобия тоже становится выше у мальчиков, чем у девочек ($M=2,02$ и $M=1,63$; $t=4,20$; $p=0,000$). Соотношение мальчиков и девочек в группах 16–17 лет было неподходящим для статистических подсчетов.

Корреляционный анализ выявил отрицательную корреляцию между гелотофобией и возрастом ($r=-0,166$; $p=0,001$). Причем снижение гелотофобии с возрастом отмечается как в группе мальчиков ($r=-0,182$; $p=0,02$), так и в группе девочек ($r=-0,152$; $p=0,03$). Гелотофилия с возрастом повышается у девочек ($r=0,207$; $p=0,003$), а катагеластиицизм – у мальчиков ($r=0,223$; $p=0,003$). Анализ сравнения средних подтвердил значимые разли-

чия по гелотофобии у девочек 13 и 15 лет ($M=2,04$ и $M=1,63$; $t=4,30$; $p=0,000$), однако у мальчиков значимых различий не выявлено ни по одной из шкал.

В отличие от данных, полученных на взрослых, гелотофобия у подростков, юношей и девушек, не связана с размером населенного пункта. Однако среди юношей обнаружена обратная зависимость катагеластиицизма от численности населенного пункта ($r=-0,310$; $p=0,000$).

Связи между шкалами

Корреляционный анализ показал значимую связь между гелотофилией и катагеластиицизмом как у мальчиков ($r=0,192$; $p=0,01$), так и у девочек ($r=0,277$; $p=0,000$). Значимой связи между гелотофобией и гелотофилией у девочек получено не было, однако у мальчиков они оказались взаимосвязаны ($r=0,190$; $p=0,011$). Более подробный возрастной анализ показал, что у девочек гелотофилия и катагеластиицизм устойчиво коррелируют в 13, 14 и 15 лет. У мальчиков же эти связи в каждой из групп незначимые. Корреляция гелотофобии с гелотофилией у мальчиков достигает значимости только в 14 лет, что совпадает с пиком подросткового кризиса, выраженной личностной нестабильностью и противоречивостью самооценки.

Оценка валидности опросника

Для оценки конструктивной валидности шкал рассчитывался коэффициент корреляции Пирсона со шкалами опросника стилей юмора (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции гелотофобии, гелотофилии и катагеластиицизма со стилями юмора

Стили юмора		PHO	PHI	KAT
Аффилиативный	r	-0,001	0,147**	0,147**
	p	0,982	0,004	0,005
Самоподдерживающий	r	-0,085	0,156**	0,117*
	p	0,102	0,002	0,024
Агрессивный	r	0,029	0,071	0,390**
	p	0,580	0,167	0,000
Самоуничжительный	r	0,153**	0,316**	0,133*
	p	0,003	0,000	0,010

Примечание: Pho – гелотофобия; Phi – гелотофилия; Kat – катагеластиицизм; «*» – $p<0,05$; «**» – $p<0,01$.

Гелотофобия имеет небольшую позитивную корреляцию с самоуничижительным стилем юмора. Гелотофилия связана с аффилиативным, самоподдерживающим, но значительно выше – с самоуничижительным стилем. Анализ с учетом пола показал, что связь с самоподдерживающим стилем характерна только для девочек, а у мальчиков гелотофилия, напротив, связана с агрессивным стилем. Катагеластиицизм высоко коррелирует с агрессивным стилем юмора, особенно у мальчиков, но имеет небольшие корреляции и со всеми другими стилями. В целом, эти результаты свидетельствуют в пользу валидности опросника PhoPhiKat на подростковой выборке.

Обсуждение

Результаты исследования свидетельствуют о хороших психометрических свойствах опросника PhoPhiKat, адекватности трехфакторной структуры опросника, надежности шкал, их конструктивной валидности; большинство пунктов работают на соответствующие факторы.

Тем не менее, 3 пункта получили низкие нагрузки на основной фактор и 8 – более или менее существенные нагрузки на дополнительные факторы, т. е. обладают низкой различительной силой. Так, пункты 6 (Мои острооты и шутки в адрес других людей часто приводят к конфликтам), 12 (Бывало, что люди без чувства юмора порывались или грозились прекратить со мной дружеские отношения из-за того, что я перебарщивал, подшучивая над их слабостями и неудачами) и 21 (Некоторые люди ставят себя выше других, для того, чтобы над ними посмеяться), направленные на диагностику катагеластиицизма, так же как в зарубежных исследованиях [25; 21], демонстрируют дополнительную, и даже более выраженную (6, 12), нагрузку на гелотофобию. Возможно, формулировки этих пунктов больше, чем другие, отражают не только агрессивность человека, но и его подозрительность к людям, паранойяльные установки, что в большей степени связано с гелотофобией. В русскоязычной адаптации опросника на взрослых эти пункты были отсеяны из-за низкой нагрузки на фактор катагеластиицизма [6], что может быть связано с жесткостью их формулировок.

Пункты 24 (Если это смешно, я не вижу проблемы в том, чтобы скомпрометировать другого шуткой), 30 (Если в группе людей я единственный заметил, что кто-то сделал что-то неприличное или попал в неловкую ситуацию, то я, не колеблясь, поделюсь этим с остальными) и 42 (В кругу друзей меня называют «остряком» (так как я часто вставляю циничные замечания и шутки в адрес других людей)) имеют дополнительную нагрузку на гелотофилию, хотя и значительно меньшую, чем на катагеластиицизм. Очевидно, гелотофилия и катагеластиицизм нередко возникают как единый феномен – как стремление к обмену шутками друг над другом. В целом, гелотофилия и катагеластиицизм взаимосвязаны, что подтверждается во всех исследованиях.

Пункт 20 (Если бы кто-то заснял меня на видеокамеру в неприличной или неудобной ситуации, я бы не возражал, чтобы он послал пленку на телешоу, показывающее такие сюжеты), помимо гелотофилии, имеет нагрузку на фактор катагеластиицизма. Это согласуется с зарубежными данными и отличается от отечественных данных по взрослым [21; 25; 6]. Среди современных подростков распространение в интернете постыдных видеороликов является типичным способом общения, включая буллинг, в отличие от нынешних взрослых, которые воспринимают эту ситуацию лишь как гипотетическую.

Пункт 23 (У меня талант юмориста, комика или клоуна) также имеет нагрузку не только на гелотофилию, но и на катагеластиицизм, что согласуется с данными зарубежных исследований и отечественной взрослой выборки [21; 25; 6]. Пожалуй, формулировка этого пункта в наибольшей степени уязвима к переводу, поскольку в разных языках и культурах под юмористом, клоуном или комиком подразумеваются разные оттенки юмора и смеха.

Пункты 13 (Мне кажется, что на других я произвожу комическое впечатление) и 16 (Я контролирую себя, чтобы ненароком не попасть в неприятную, досадную ситуацию и не стать из-за этого объектом насмешки), предназначенные для определения гелотофобии, так же, как и на взрослой выборке, не работают на этот фактор, зато имеют существенные нагрузки на фактор гелотофилии, что сходно

со швейцарскими данными [25]. Восприятие этих пунктов может в большой степени определяться контекстом, а именно, содержанием других пунктов опросника. В более ранней версии опросника гелотофобии, содержащей лишь одну шкалу, эти пункты воспринимались как связанные со страхом насмешки.

Напротив, пункт 41 (Со мной не может произойти ничего такого постыдного, о чем бы я не мог рассказать другим), как и у взрослых, получил относительно низкую нагрузку на фактор гелотофилии. Возможно, он в недостаточной степени отражает специфику отношения именно к смеху.

Пункт 32 (Если в группе людей я попадаю в неловкую ситуацию (например, оговорился или потерпел неудачу), я, скорее, радуюсь, чем злюсь, и смеюсь над этим), помимо высокой нагрузки на фактор гелотофилии, получил дополнительную отрицательную нагрузку на фактор гелотофобии. Это, хотя и согласуется со здравым смыслом, снижает дифференциальную силу данного пункта.

Таким образом, 33 пункта из 45 характеризуются удовлетворительными свойствами.

Все 30 пунктов, получившие хорошие психометрические показатели при адаптации опросника на взрослых и сформировавшие его краткую версию [6], и на выборке подростков продемонстрировали хорошие психометрические свойства, за исключением пунктов 20 (Если бы кто-то заснял меня на видеокамеру в неприличной или неудобной ситуации, я бы не возражал, чтобы он послал пленку на телешоу, показывающее такие сюжеты) и 24 (Если это смешно, я не вижу проблемы в том, чтобы скомпрометировать другого шуткой). Оба этих пункта, тем не менее, имеют достаточно высокие нагрузки на основной фактор и существенно более низкие – на дополнительный, поэтому их можно посчитать приемлемыми. В целом исследуемые феномены релевантны для российских подростков. Распространенность гелотофобии среди подростков (12,63%) практически совпадает с данными по взрослым – 14,9% [6], данными по подросткам в Дании – 14,5% [21] и в Швейцарии – 12,5% [25]. 12,89% испытуемых превысили тот же пороговый балл по гелотофилии и 45,2% – по катагеластическому.

В сравнении со взрослыми, выраженные значения гелотофилии у подростков встречаются в 2 раза реже (ср: 25,4% – у взрослых), а катагеластическому – чаще (ср: 35,3%) [6]. Это соотносится с наблюдениями. Юмор подростков гораздо чаще носит характер агрессии и конкуренции, в то время как смех над собой, или самоирония, развивается достаточно поздно и отражает высокий уровень саморефлексии, самоконтроля и зрелых психологических защит. Через смех над другими в детстве развивается более зрелый смех над самим собой.

Однако необходимо отметить, что если по гелотофобии и гелотофилии среднее теоретическое значение и эмпирически полученный в клиническом исследовании порог в 2,5 фактически совпадают с полученными описательными статистиками, то для катагеластическому это не так [27]. За границы статистической нормы выходят только испытуемые, набравшие более 3,01 баллов. Тогда порог превысили всего 13,4% всех подростков. На взрослой выборке границы статистической нормы по катагеластическому еще больше раздвинуты, поэтому к интерпретации распространенности феномена катагеластическому следует подходить критически.

Анализ гелотофобии, гелотофилии и катагеластическому свидетельствует о наличии половых различий и возрастной динамике этих феноменов. В целом, гелотофилия выше у девочек, а катагеластическому – у мальчиков, различий в выраженности гелотофобии нет. Это согласуется с данными зарубежных исследований. Половозрастная динамика страха насмешки имеет культурную специфику. Так, в Дании различий по гелотофобии между девушками и юношами не выявлено [21], в то время как в Швейцарии гелотофобия более выражена у девушек, чем у юношей [25].

В швейцарском исследовании также, как и в отечественном, для мальчиков был более характерен катагеластическому, но по гелотофилии различий не было выявлено.

В целом страх насмешки от младшего к старшему подростковому возрасту снижается. Однако похоже, что у мальчиков и девочек это происходит по разным психологическим механизмам. В 13 лет половых различий

по исследуемым переменным не выявлено. В период от 13 до 15 лет у девочек значимо снижается выраженность страха насмешки и одновременно повышается гелотофилия. У мальчиков в этот период тоже снижается гелотофобия, однако не столь выражено и не столь значимо, как у девочек. Параллельно с этим у них возрастает катагеластичизм. Можно предположить, что развитие гелотофилии у девочек и катагеластичизма у мальчиков к 14–15 годам происходит по типу психологической защиты от страха насмешки, обостренного в младшем подростковом возрасте. У юношей обостренная потребность в признании в этот период повышает их уязвимость к насмешкам сверстников. Ответное же или упреждающее высмеивание других (катагеластичизм) придает ощущение собственной значимости, власти и контроля над ситуацией. Девушки же, боясь стать объектом насмешки, начинают первыми подшучивать над собой, привлекая таким образом внимание окружающих и получая социальную поддержку.

Отсутствие корреляции гелотофобии с численностью населенного пункта в подростковом возрасте противоречит данным, полученным на взрослых. В более ранних исследованиях было показано, что гелотофобия выше в населенных пунктах с меньшей численностью, что было связано с меньшей анонимностью в менее крупных населенных пунктах [12]. Возможно, возрастная динамика выраженности гелотофобии оказывает более сильное влияние, чем образ жизни и место жительства. В то же время, катагеластичизм у юношей выше в населенных пунктах с меньшей численностью, что может косвенно свидетельствовать и об уровне гелотофобии. В небольших населенных пунктах гораздо меньше возможностей для сублимации агрессивной энергии по сравнению с крупными городами, где, благодаря более стабильной социально-экономической ситуации, подростки имеют больше возможностей для самовыражения, самоутверждения и социально приемлемых форм конкуренции. Кроме того, в небольших населенных пунктах подростки общаются, чаще выбирая более традиционные способы конкуренции – в частности смех.

Корреляционный анализ шкал выявил значимые интеркорреляции. Аналогично результатам исследования на взрослой выборке, а также данным по швейцарским подросткам [25], корреляционный анализ показал значимую связь между гелотофилией и катагеластичизмом – особенно устойчиво у девочек. Аналогично швейцарскому исследованию, не было получено значимой связи между гелотофобией и гелотофилией у девочек, однако у российских мальчиков они оказались взаимосвязаны. Более подробный возрастной анализ показал, что корреляция гелотофобии с гелотофилией у мальчиков достигает значимости только в 14 лет, что совпадает с пиком подросткового кризиса, выраженной личностной нестабильностью и противоречивостью самооценки.

Результаты анализа корреляций с данными по стилям юмора свидетельствуют в пользу валидности русскоязычной версии опросника PhoPhiKat на подростках. Гелотофобия имеет небольшую позитивную корреляцию с самоуничижительным стилем юмора. Гелотофилия связана с аффилиативным, самоподдерживающим, но значительно выше – с самоуничижительным стилем. При этом у мальчиков гелотофилия связана с агрессивным, а у девочек – с самоподдерживающим стилем юмора, что еще раз подтверждает различие функций гелотофилии у мальчиков и девочек. Катагеластичизм высоко коррелирует с агрессивным стилем юмора, особенно у мальчиков, но имеет небольшие корреляции и со всеми другими стилями. В целом, это согласуется с данными, полученными на взрослой выборке [6]. (О роли самоуничижительного стиля юмора в России см: Иванова с соавт. 2016 [5]).

Интересно, что и гелотофилия, и катагеластичизм включают как адаптивный, так и социально негативный, дезадаптивный компоненты. Гелотофилия как возможность посмеяться над собой прежде, чем это сделают другие, позволяет сохранять чувство безопасности. Однако она может выражаться в форме самоуничижительного юмора, когда подросток готов развлекать сверстников в ущерб своему статусу и самооценке. Катагеластичизм, с одной стороны, напрямую связан с агрессивным и в меньшей сте-

пени с самоуничижительными стилями юмора, а с другой стороны, – с гелотофилией и позитивными стилями юмора. Можно предположить, что катагеластический юмор может выполнять разные роли у подростков. Одну из них можно наблюдать, когда человек может шутить над другими с целью сплочения группы, получения удовольствия от смеха и в то же время может шутить над собой с целью привлечения внимания. В таком случае это взаимный смех (над собой и над другими) и он воспринимается как веселье, как что-то, что доставляет удовольствие всем и не является агрессией. Другой тип катагеластического юмора похож на форму агрессии, которая может происходить в том числе с целью защиты от собственной уязвимости, что особенно проявляется у российских мальчиков подросткового возраста.

Выводы

Русскоязычная версия опросника гелотобии, гелотофилии и катагеластического юмора PhoPhiKat<45> на подростках показала хорошие психометрические свойства, сохранение трехфакторной структуры, высокую надежность шкал и конструктивную валидность. Исследуемые феномены релевантны для выборки российских подростков. Тем не менее, ряд пунктов по тем или иным параметрам получил неудовлетворительные характеристики. В связи с этим полная версия опросника требует доработки. Краткая версия

Литература

1. Анастасопулос Д., Лейлу-Лайонс Э., Воддел М. Психоаналитическая психотерапия подростков, страдающих тяжелыми расстройствами. М.: Когито-центр, 2007. 199 с.
2. Григорьева И.В., Ениколопов С.Н., Иванова Е.М., Стефаненко Е.А. Гелотобия и социофобия // Материалы Третьего международного гелологического конгресса «Наука о смехе: методология и терминология» (г. Санкт-Петербург, 8–10 июля, 2015). СПб.: ИФ СПбГУ, 2015. С. 13–14.
3. Григорьева И.В., Стефаненко Е.А., Иванова Е.М., Олейчик И.В., Ениколопов С.Н. Влияние копинг-юмора на социальную тревожность при шизофрении // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 82–89.
4. Иванова Е.М., Ениколопов С.Н., Максимова М.Ю. Психологические механизмы нарушения чувства

PhoPhiKat<30> может быть рекомендована к использованию в практике.

В целом, полученные данные подтверждают повышенную уязвимость подростков, в частности, к насмешкам. Влияние социума играет большую роль в формировании личности подростка. Переживание сильной социальной тревоги, неспособность совладать с психологической болью могут способствовать развитию психопатий, невротических расстройств, в крайних случаях влиять на манифестацию психических расстройств. Рост катагеластического юмора у юношей в подростковом возрасте является закономерной стадией развития чувства юмора. С другой стороны, чрезмерное развитие катагеластического юмора может приводить к буллинг-поведению, начинаясь с дразнения и агрессивных насмешек и переходя в более жестокие формы агрессии. Буллинг может зарождаться как форма защитного поведения, он является неадаптивным способом временного разрешения внутриличностных конфликтов, в том числе помогает справляться с выраженной гелотобией и чувством собственной уязвимости, повышая чувство собственной значимости, силы, власти и контроля над собственной жизнью.

Таким образом, исследование различных путей формирования описанных паттернов отношения к юмору и смеху позволяет глубже проанализировать динамику развития личности в подростковом возрасте.

- юмора при шизофрении и циклотимии // Психиатрия. 2005. № 3. С. 60–65.
5. Иванова Е.М., Ениколопов С.Н., Стефаненко Е.А. Особенности отношения к юмору и смеху в России // Вестник РГНФ. 2016. № 2. С. 167–181.
6. Иванова Е.М., Макогон И.К., Стефаненко Е.А., Ениколопов С.Н., Пройер Р., Рух В. Русскоязычная адаптация опросника гелотобии, гелотофилии и катагеластического юмора PhoPhiKat // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 162–171.
7. Иванова Е.М., Митина О.В., Зайцева А.С., Стефаненко Е.А., Ениколопов С.Н. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 2. № 6. С. 71–85.
8. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии. М.: Класс, 2001. 464 с.

9. Мешкова Н.В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 8–21.
10. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Направления исследования креативности в социальном взаимодействии // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 118–128.
11. Мартин П. Психология юмора: пер. с англ. // Под ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2009. 480 с.
12. Стефаненко Е.А., Иванова Е.М., Ениколопов Е.Н. Социодемографические аспекты гелотофобии в России // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 104–112.
13. Стефаненко Е.А., Ениколопов С.Н., Иванова Е.М. Особенности отношения к юмору и смеху у больных шизофренией // Журнал неврологии и психиатрии. 2014. № 1. С. 26–29.
14. Стефаненко Е.А., Иванова Е.М., Ениколопов С.Н., Пройер Р., Рух В. Диагностика страха выглядеть смешным: русскоязычная адаптация опросника гелотофобии // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 94–108.
15. Франкл В.Э. Основы логотерапии. СПб: Речь, 2000. 33 с.
16. Хломов Д.Н. Индивидуальная история нарциссизма // Гештальт-97. 1997. С. 24–28.
17. Aalsma M.C. What Is Bullying? // Journal of Adolescent Health. 2008. Vol. 43. P. 101–102.
18. Carretero-Dios H., Ruch W., Agudelo D., Platt T., Proyer R.T. Fear of being laughed at and social anxiety: A preliminary psychometric study // Psychological Test and Assessment Modeling. 2010. Vol. 52 (1). P. 108–124.
19. Dowling J.S. School-age children talking about humor // Humor. 2014. Vol. 27 (1). P. 121–139.
20. Erikson E.H. Identity, youth and crisis. N. Y.: W.W. Norton Company, 1994. 336 p.
21. Führ M. The applicability of the GELOPH<15> in children and adolescents: First evaluation in a large sample of Danish pupils // Psychological Test and Assessment Modeling. 2010. Vol. 52 (1). P. 60–76.
22. Platt T. Emotional responses to ridicule and teasing: Should gelotophobes react differently? // Humor: International Journal of Humor Research. 2008. Vol. 21(2). P. 105–128.
23. Platt T., Proyer R., Ruch W. Gelotophobia and bullying: The assessment of the fear of being laughed at and its application among bullying victims // Psychology Science Quarterly. 2009. Vol. 51 (2). P. 135–147.
24. Proyer R.T., Flisch R., Tschupp S., Platt T., Ruch W. How does psychopathy relate to humor and laughter? Dispositions towards ridicule and being laughed at, the sense of humor, and psychopathic personality traits // International Journal of Law and Psychiatry. 2012. Vol. 34. P. 263–268.
25. Proyer R.T., Meier L., Platt T., Ruch W. Dealing with laughter and ridicule in adolescence: Relation with Bullying and Emotional Responses // Social Psychology of Education: An International Journal. 2013. Vol. 16. P. 399–420.
26. Proyer R.T. et al. Breaking ground in cross-cultural research on the fear of being laughed at (gelotophobia): A multinational study involving 73 countries // Humor: International Journal of Humor Research. 2009. P. 253–279.
27. Ruch W. Fearing humor? Gelotophobia: The fear of being laughed at Introduction and overview // Humor: International Journal of Humor Research. 2009. Vol. 22 (1–2). P. 1–26.
28. Ruch W., Carrell A. Trait cheerfulness and the sense of humour // Personality and Individual Differences. 1998. Vol. 24(4). P. 551–558.
29. Ruch W., Proyer R.T. Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in models of personality // 21st International ISHS Humor Conference / California State University. Long Beach, CA, USA. 2009. June 17th–20th.
30. Ruch W., Proyer R.T. Extending the study of gelotophobia: On gelotophiles and katagelasticians // Humor: International Journal of Humor Research. 2009. Vol. 22 (1–2). P. 183–212.
31. Ruch W., Proyer R.T. Who is gelotophobic? Assessment criteria for the fear of being laughed at // Swiss Journal of Psychology. 2008a. Vol. 67. P. 19–27.
32. Titze M. The Pinocchio Complex: Overcoming the fear of laughter // Humor and Health Journal. 1996. Vol. 5. P. 1–11.

Russian Adaptation of the PhoPhiKat Questionnaire of Gelotophobia, Gelotophilia and Katagelasticism in Adolescents

Stefanenko E. A. *,

*Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
ekat.stefanenko@gmail.com*

Ivanova E. M. **,

*Mental Health Research Center; Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia,
ivalenka13@gmail.com.*

Enikolopov S. N. ***,

*Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
enikolopov@mail.ru*

The article describes results of Russian adaptation of the PhoPhiKat, a questionnaire to measure gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism, on 392 Russian adolescents. The results confirm three-factor structure of the questionnaire and demonstrate reliability and construct validity of the scales. Most of the items have loadings to the intended factors, but a number of items have worse psychometrical properties. Therefore, the reduced version of the method, Phophikat<30>, adapted earlier on adults, is recommended for practical usage. The article also presents the analysis of gelotophobia, gelotophilia and katagelasticism expression, their correlations with age, sex and humour styles in adolescents from Russia, compared to Denmark and Switzerland, and Russian adults.

Keywords: humor, laughter, ridicule, the fear of being laughed at, gelotophobia, gelotophilia, katagelasticism, humor styles, bullying, adolescents.

References

1. Anastasopoulos D., Leilu-Laions E., Voddel M. Psihoanaliticheskaya psikhoterapiya podrostkov, stradayushchikh tyazhelymi rasstroistvami [Psychoanalytic psychotherapy of the Severely Disturbed Adolescents]. Moscow: "Kogito-tsentr", 2007. 199 p.
2. Grigor'eva I.V., Enikolopov S.N., Ivanova E.M., Stefanenko E.A. Gelotofobia i sociofobia [Gelotophobia and Sociophobia]. Materialy Tret'ego Mezhdunarodnogo gelologicheskogo kongressa "Nauka o smehe: Metodologiya i Terminologiya" (g. Sankt-Peterburg, 8-10

- iyulya 2015 g.) [Proceedings of the Third International Gelological Congress "Laugh Science: Methodology and Terminology"]. Sankt-Peterburg: Publ. IF SPbGU, 2015, pp. 13–14.
3. Grigor'eva I.V., Stefanenko E.A., Ivanova E.M., Oleichik I.V., Enikolopov S.N. Vliyanie koping-yumora na sotsial'nuyu trevozhnost' pri shizofrenii [How the coping-humor affect social anxiety in patients with schizophrenia]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2014, no. 2 (14), pp. 82–89 (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Stefanenko E. A., Ivanova E. M., Enikolopov S. N. Russian Adaptation of the PhoPhiKat Questionnaire of Gelotophobia, Gelotophilia and Katagelasticism in Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 61–74 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210406

* *Stefanenko Ekaterina Aleksandrovna*, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: ekat.stefanenko@gmail.com

** *Ivanova Elena Mikhailovna*, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center; Assistant Professor, Chair of Clinical Psychology, Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia. E-mail: ivalenka13@gmail.com.

*** *Enikolopov Sergei Nikolayevich*, PhD in Psychology, Head of the Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: enikolopov@mail.ru

4. Ivanova E.M., Enikolopov S.N., Maksimova M.Yu. Psikholicheskie mekhanizmy narusheniya chuvstva yumora pri shizofrenii i tsiklotimii. [Psychological mechanisms of sense of humour disorders in patients with schizophrenia and bipolar affective disorders]. *Psikhiatriya [Psychiatry]*, 2005, no. 3, pp. 60–65.
5. Ivanova E.M., Enikolopov S.N., Stefanenko E.A. Osobnosti otnosheniya k yumoru i smehu v Rossii [Specifics of attitude to Humour and Laugh in Russia]. *Vestnik RGNF [Bulletin of the Russian Foundation for Humanities]*, 2016, no. 2, pp. 167–181 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Ivanova E.M., Makogon I.K., Stefanenko E.A., Enikolopov S.N., Proier R., Rukh V. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika gelotofobii, gelotofilii i katgelas-titsizma PhoPhiKat [Russian-language adaptation of Gelotophobia, Gelotophilia and Katagelasticism Questionnaire "PhoPhiKat" in adults]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2016, no. 2, pp. 162–171.
7. Ivanova E.M., Mitina O.V., Zaitseva A.S., Stefanenko E.A., Enikolopov S.N. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika stilei yumora R. Martina [Russian-language adaptation of the humor styles Questionnaire developed by R. Martin]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2013. Vol. 2, no. 6, pp. 71–85.
8. Kernberg O.F. Tyazhelye lichnostnye rasstroistva. Strategii psikhoterapii [Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies]. Moscow: Publ. Klass, 2001. 464 p.
9. Meshkova N.V. Sovremennye zarubegnye issledovaniya kreativnosti: socialno-psikhologicheskii aspekt [Modern Foreign Research in Creativity: The Social Psychological Aspect]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 8–21 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. Napravleniya issledovaniya kreativnosti v socialnom vzaimodeistvii [The directions in study of creativity in social interactions]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2016, no. 4, pp. 118–128 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Martin R. Psikhologiya yumora [The Psychology of Humor] Kulikov L.V. (ed.). Sankt-Peterburg: Publ. Piter, 2009. 480 p.
12. Stefanenko E.A., Ivanova E.M., Enikolopov E.N. Sotsiodemograficheskie aspekty gelotofobii v Rossii [Socio-demographic aspects of gelotophobia]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2013, no. 2, pp. 104–112.
13. Stefanenko E.A., Enikolopov S.N., Ivanova E.M. Osobnosti otnosheniya k yumoru i smekhu u bol'nykh shizofrenii [The relation to the humor and laugh in patients with schizophrenia]. *Zhurnal nevrologii i psikhiatrii [Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry]*, 2014, no. 1, pp. 26–29 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Stefanenko E.A., Ivanova E.M., Enikolopov S.N., Proier R., Rukh V. Diagnostika strakha vyglyadet' smeshnym: russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika gelotofobii [Diagnostic of the fear of being laughed at: Russian-language adaptation of the Questionnaire of Gelotophobia]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2011. Vol. 32, no. 2, pp. 94–108.
15. Frankl V.E. Osnovy logoterapii [The basic principles of logotherapy]. Sankt-Peterburg: Publ. Rech', 2000. 33 p.
16. Khlomov D.N. Individual'naya istoriya nartsissizma [The individual story of narcissism]. *Geshtalt'-97 [Gestalt-97]*, 1997, pp. 24–28.
17. Aalsma M.C. What Is Bullying? *Journal of Adolescent Health*, 2008. Vol. 43, pp. 101–102.
18. Carretero-Dios H., Ruch W., Agudelo D., Platt T., Proyer R.T. Fear of being laughed at and social anxiety: A preliminary psychometric study. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 2010. Vol. 52 (1), pp. 108–124.
19. Dowling J.S. School-age children talking about humor. *Humor*, 2014. Vol. 27 (1), pp. 121–139.
20. Erikson Erik H.. Identity, youth and crisis. New York: W.W. Norton Company, 1994. 336 p.
21. Führ M. The applicability of the GELOPH<15> in children and adolescents: First evaluation in a large sample of Danish pupils. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 2010. Vol. 52 (1), pp. 60–76.
22. Platt T. Emotional responses to ridicule and teasing: Should gelotophobes react differently? / *Humor: International Journal of Humor Research*, 2008. Vol. 21(2), pp. 105–128.
23. Platt T., Proyer R., Ruch W. Gelotophobia and bullying: The assessment of the fear of being laughed at and its application among bullying victims. *Psychology Science Quarterly*, 2009. Vol. 51 (2), pp. 135–147.
24. Proyer R.T., Flisch R., Tschupp S., Platt T., Ruch W. How does psychopathy relate to humor and laughter? Dispositions towards ridicule and being laughed at, the sense of humor, and psychopathic personality traits. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2012. Vol. 34, pp. 263–268.
25. Proyer R.T., Meier L., Platt T., Ruch W. Dealing with laughter and ridicule in adolescence: Relation with Bullying and Emotional Responses. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 2013. Vol. 16, pp. 399–420.
26. Proyer R.T. et al. Breaking ground in cross-cultural research on the fear of being laughed at (gelotophobia): A multinational study involving 73 countries. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2009, pp. 253–279.
27. Ruch W. Fearing humor? Gelotophobia: The fear of being laughed at Introduction and overview. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2009. Vol. 22-1/2, pp. 1–26.
28. Ruch W., Carrell A. Trait cheerfulness and the sense of humour. *Personality and Individual Differences*, 1998. Vol. 24(4), pp. 551–558.
29. Ruch W., Proyer R.T. Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in models of personality. *21st International ISHS Humor Conference*. California State University. Long Beach, CA, USA. June 17th– 20th, 2009.
30. Ruch W., Proyer R.T. Extending the study of gelotophobia: On gelotophiles and katagelasticists. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2009. Vol. 22 (1-2), pp. 183–212.
31. Ruch W., Proyer R.T. Who is gelotophobic? Assessment criteria for the fear of being laughed at. *Swiss Journal of Psychology*, 2008a. Vol. 67, pp. 19–27.
32. Titz M. The Pinocchio Complex: Overcoming the fear of laughter. *Humor and Health Journal*, 1996. Vol. 5, pp. 1–11.

Проблемы адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в опекунских семьях

Шульга Т. И.*,

Московский государственный областной университет, Москва, Россия,
shulgatiana@gmail.com

Статья посвящена проблеме выявления психологических проблем адаптации детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей и воспитываемых в опекунских кровных семьях. Описаны психологические особенности семьи кровных опекунов, воспитывающих детей, оставшихся без попечения родителей. Выявлены особенности проявления, факторы и динамика тревожности детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, детей из опекунских семей, а также психологические особенности их опекунов. Показана специфика взаимоотношений кровных опекунов и детей с ограниченными возможностями здоровья, особенности подходов опекунов к воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья, описаны трудности, которые испытывают опекуны в воспитании и обучении детей. Делается вывод о необходимости социальной помощи таким семьям, сопровождения специалистами служб раннего вмешательства в семью.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, замещающие семьи, кровные родственники, опекуны, реабилитация, психологическая травма, адаптация.

В Указе президента Российской Федерации № 781 от 1 июня 2012 г. «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» ставится задача преодоления

явления «Социальная исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально

Для цитаты:

Шульга Т.И. Проблемы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, в опекунских семьях // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 75–82. doi: 10.17759/pse.2016210407

* Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии ГОУ ВО МГОУ МО, Московский государственный областной университет, Москва, Россия, e-mail: shulgatiana@gmail.com

опасном положении)» [9, с.15] и предусматриваются меры, направленные на государственную поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), например, создание единой системы служб ранней помощи для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, включающей медицинскую, реабилитационную, коррекционно-педагогическую, социально-психологическую и консультативную помощь детям с ОВЗ и их семьям.

Реализация данного документа ставит на повестку дня проблему разработки системы сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Вопросы организации индивидуального сопровождения данной категории детей и подростков, создания условий для их развития активно разрабатываются профессионалами-педагогами, специалистами по социальной работе, психологами [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8].

В исследованиях Татаренко Д.Л., Шульги Т.И. показано, что проблема ребенка с ОВЗ чаще всего заключается в нарушении его взаимосвязи с внешним миром, в ограниченной мобильности, сужении контактов со сверстниками и взрослыми, недоступности для них ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Это является следствием не только субъективного фактора, которым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом воспитания таких детей в семьях. Особенно болезненна данная проблема для детей с ОВЗ в неблагополучных семьях, когда родители не уделяют достаточного внимания удовлетворению их потребностей, воспитанию [15]. Усугубляется такое положение и отношением общества, государства, которые санкционируют существование недоступной для инвалида архитектурной среды, общественного транспорта, социальных служб. В то же время многими исследователями доказано, что ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей с другими, здоровыми, детьми [5; 6; 7; 8; 9; 10].

Доказано, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья испытывает трудности в осознании смысла человеческих отношений, потому что ему недоступны те способы, которыми пользуется нормально развивающийся ребенок [1; 5; 11; 12; 14]. В связи с этим уместно напомнить следующее: «Детство является периодом, в течение которого закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации, жизнеспособность, целеустремленность. Эти духовные качества не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, заботы, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других, стремление учиться» [15, с. 204].

В психологической литературе особое внимание уделяется выявлению и рассмотрению проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при передаче их в замещающие семьи, особенностям их адаптации в новых условиях; подчеркивается необходимость их сопровождения.

«На наш взгляд, замещающая семья, в том числе и семья кровных опекунов, является семьей социального риска, так как адаптивные возможности таких семей снижены, жизненные проблемы они решают с большим напряжением сил. Семьи кровных опекунов в силу множества причин находятся в состоянии жизненного затруднения и нуждаются в специальном профессиональном сопровождении... Замещающие семьи нуждаются в помощи специалистов-профессионалов на протяжении всего времени существования такой семьи, поскольку в ней происходит постоянное пополнение детей» [13, с. 30].

Анализ научной литературы позволил выделить ряд проблем, с которыми сталкиваются специалисты при передаче детей-сирот и детей с ОВЗ, оставшихся без попечения родителей, в семьи опекунов. Прежде всего это касается подростков в связи с тем, что они поздно выявляются (долгое время проживали в семейном неблагополучии) и им не оказывалась помощь и поддержка. Такое положение

ние приводит к затруднениям в мотивации их перехода в семью опекунов, неумению жить в ней, сложностям адаптации к семье [11; 12; 13; 15; 16].

По мнению И.Н. Галасюк, реакция, которая возникает при рождении больного ребенка в семье, создает предпосылки для возникновения у родителей и родственников хронического стресса. Типичная динамика эмоциональных реакций на диагноз, сообщенный врачами, – злость, отчаяние, оцепенение, безразличие, неизбывное горе [3].

Ребенок, с детства страдающий серьезным заболеванием, обычно много времени проводит в больницах. «Подрастая, он начинает пристально наблюдать за отношением к нему людей, становится чрезмерно подозрительным. Ему кажется, будто он никому не нужен, что его ожидают сплошные неудачи и он в тягость близким людям, родителям. Хронически больные дети или дети-инвалиды в силу особенностей той социальной ситуации, в которой они вынуждены пребывать, становятся эмоционально чувствительными и ранимыми. Эти дети часто волнуются, обижаются и плачут. Для них характерны плохая переносимость любых огорчений, склонность к снижению настроения и к печали. Они испытывают повышенную потребность в безопасности, любви и сочувствии, которая сопровождается переживаниями собственной беспомощности, никчемности, ненужности и одиночества в семье» [13, с. 64].

По статистическим данным Министерства образования и науки РФ (РИК-103) кровными опекунами в основном являются бабушки (88%) и дедушки (12%) ребенка. Их отличает то, что для них это «вынужденная опека» и семья опекунов недостаточно мотивирована на прием детей. Среди переданных под опеку доля детей старше 7 лет составляет 70%, из них с ОВЗ – 80%. Чаще всего опекун является пенсионером или имеет предпенсионный возраст (20% – старше 70 лет, 40% – от 50 до 60 лет). Необходимо подчеркнуть, что одним из факторов, затрудняющим жизнедеятельность кровной семьи опекунов является то, что кровные родственники не проходят подготовку в Школе приемных родителей, в отличие от других кандидатов в замещающие родители.

Кровные родственники имеют первоочередное право принять детей в свои семьи. Перечислим проблемы во взаимодействии между кровными опекунами, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей:

- остаются не оработанными травмы утраты, потери собственных детей;
- они испытывают чувство вины перед внуками, их братьями, сестрами за сложившуюся ситуацию, связанную с отобранием их у родителей;
- не умеют объяснить детям причины потери или утраты родителей;
- испытывают затруднения в воспитании детей, оставшихся без попечения родителей;
- кровные родственники при передаче им под опеку детей, оставшихся без попечения родителей, боятся контроля со стороны органов опеки и попечительства, не хотят сопровождения.

Однако научных данных, на которых должна базироваться система сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в том числе и кровных опекунов, пока явно недостаточно, что обуславливает высокую актуальность данной проблемы исследования. В связи с этим наше исследование было направлено на изучение психологических проблем и факторов адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в опекунских семьях. Предполагалось, что адаптация детей, оставшихся без попечения родителей, может зависеть от проблем как самих детей, так и кровных опекунов. Основные критерии оценки уровня адаптации приемных детей с ОВЗ в семье опекунов включали:

- уровень социального, физического, психического развития ребенка;
- знания в сфере межличностных отношений;
- усвоение социальных норм и ценностей (своих, других, семьи);
- владение социально приемлемыми нормами поведения [6; 7; 8; 12; 14].

В исследовании использовались наблюдение, проективные методики (рисуночные методики «Я и моя семья», «Мое настроение», выбор цветового предпочтения при оценке настроения), рассказ ребенка о самом интерес-

ном занятии в семье; у опекунов изучался уровень тревожности с помощью методики Филипса и проводилась беседа о воспитании детей.

Участники исследования – 20 семей опекунов детей, лишенных родительского попечения, (в качестве которых выступали дедушки и бабушки в возрасте от 50 до 65 лет). Общее количество детей, воспитывающихся в семьях опекунов – 42 ребенка в возрасте от 7 до 15 лет. В целом, на семью опекунов приходится по два ребенка разного возраста, из них один ребенок в семье – с ОВЗ. Дети проживали в семьях опекунов от 3 до 5 лет. Дети сироты и дети с ОВЗ, оставшиеся без попечения родителей, имели разные диагнозы: ментальные нарушения, ДЦП, расстройства аутичного спектра, хронические заболевания внутренних органов и т. д.

В беседе с опекунами выявлено, что дети, воспитывающиеся в настоящее время в семье, хорошо знали своих опекунов, многие дети и до этого проживали с дедушками и бабушками на одной жилплощади, иногда недалеко. Родители часто оставляли своих детей под присмотром дедушек и бабушек, последние нередко сами навещали внуков, но постоянного взаимодействия между этими двумя поколениями не было. После лишения родителей родительских прав ситуация резко изменилась: ответственность за воспитание, развитие и сохранение здоровья детей полностью легла на плечи опекунов.

Период адаптации детей к опекунской замещающей семье после их признания оставшимися без попечения родителей длился в среднем 8 месяцев. Установление нового статуса ребенка способствовало повышению личностной тревожности у опекунов с 50% до 80%. Это можно объяснить пережитой травмирующей ситуацией, имевшей место в семье до передачи ребенка под опеку (родители детей, отданных под опеку собственным бабушкам и дедушкам, вели аморальный образ жизни, не занимались воспитанием детей, не удовлетворяли их потребности и нужды, нарушали сплоченность семьи), так и стрессом, обусловленным прохождением через процедуру лишения собственных детей родительских прав.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, также непросто переживали травмирую-

щую ситуацию: в рисунках детей на протяжении первых трех месяцев их адаптации к кровной опекунской семье преобладали неяркие и/или темные цвета, главное место по-прежнему занимали фигуры мамы и папы, реже – фигуры бабушек и дедушек, сиблингов. Однако даже в самом начале проживания в семье опекунов в рассказах детей о самом интересном занятии в семье обнаружилось, что им нравились игры с бабушкой и бабушкой, нравилось то, что стало много игрушек, что приходило много гостей. Постепенно, после рассказов о самом интересном дне в семье, дети начинали рисовать по-другому. Появилось больше рисунков с дедушками и бабушками как главными фигурами, дети чаще рисовали себя и сиблингов, использовали более яркие краски. Цветовые предпочтения также изменились: свое настроение дети определяли с помощью красного, желтого, фиолетового цветов. Из рассказов исчезли воспоминания о страшных дядях и тетях, драках; вместе с тем в рисунках по-прежнему проявлялся высокий уровень тревожности детей – вплоть до шести месяцев. Это были резкие линии, заштрихованные части фигур людей, черные цвета отдельных изображенных предметов.

После шести месяцев проживания в опекунской семье дети чаще рассказывали о том, как они ходят гулять с бабушкой и бабушкой и с ними гуляет больной братик или сестричка. Дети в своих рассказах описывали и посещение врача в поликлинике, куда они приходили с бабушкой и бабушкой, и то, что им хороший врач дает сладкое лекарство; свою повседневную жизнь, в частности то, что им нравится находиться в семье бабушки и дедушки, где у них есть свой уголок для игр, любимые игрушки, красивая одежда; говорили о том, что они любят помогать бабушке и бабушке. Не нравится детям в семьях опекунов в основном то, что их не пускают гулять самостоятельно, не разрешают приводить друзей в дом, ругают за плохие отметки в школе и плохое поведение.

Повышенная тревожность у детей, воспитывающихся в замещающих семьях, являлась в значительной степени следствием самочувствия и поведения их опекунов. Возраст ставших опекунами дедушек и бабушек колебался от 50 до 65 лет, только некоторые из них рабо-

тали к моменту передачи им детей под опеку, у многих имелись хронические заболевания. Борьба с собственными детьми, переживание за судьбу внуков, необходимость продолжать или вновь работать из-за низкого материального уровня жизни (основной доход составляют пенсия и пособие на ребенка) при неоптимальном состоянии здоровья, постоянная забота о внуках, которых приходилось воспитывать в условиях неблагополучия семьи – все это приводило к перегрузке, постоянной усталости и стрессу у опекунов, которые оставались и после передачи им внуков, лишенных родительского попечения. Перманентное стрессовое состояние у пожилых людей является причиной их неадекватного поведения и вызывает тем самым стресс у детей. Например, пытаясь добиться послушания, бабушки и дедушки часто угрожают внукам, что отдадут их в детский дом. На функционирование замещающей опекунской семьи оказывает заметное влияние и психическое самочувствие дедушек и бабушек, в частности, их тревога за будущее ребенка, связанная со страхом умереть, пока внук или внучка еще не выросли, не стали самостоятельными. Особый страх и тревогу опекуны испытывают за будущее детей с ОВЗ: кому они нужны, как они будут жить, кем будут, где получат профессию, смогут ли прожить на пенсию, пособие и т. д.

Часто опекуны описывают свои чувства так, как будто они единственные в обществе, кто воспитывает детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе с ОВЗ. Они не только не проявляют активность в общении с другими семьями, воспитывающими детей с ОВЗ со схожим диагнозом, а наоборот, замыкаются, отстраняются, чаще жалуются тем, с кем им приходится вступать в общение: воспитателям ДОУ, педагогам образовательных организаций, медицинским работникам, специалистам органов опеки и попечительства. Некоторая безысходность, переживание собственного Я как жертвы обстоятельств, приводят их к необходимости обращаться в службы помощи и сопровождения. При оказании помощи, сопровождении семьи опекунов они стараются переложить на специалистов часть своих забот о детях. Особенно часто это касается педагогической помощи де-

тям в решении школьных проблем: устранение пробелов в знаниях детей, помощь в приготовлении уроков, обучение детей учебным навыкам (чтения и письма), а также проблем с их поведением в образовательных организациях.

Процесс адаптации детей в семьях кровных опекунов осложнен многими факторами. Опекуны переживают вину перед внуками и перед обществом за воспитание собственных детей, ощущают потребность в помощи со стороны общества и одновременно стыд из-за необходимости обращения за помощью. У кровных опекунов, попечителей остаются переживания реальности, связанные с принятием собственных неблагополучных детей, отвержением биологических родителей подопечных внуков; остается чувство вины за свое «неудачное родительство»; появляется дистанция в отношениях с семьями других своих детей.

В ряде исследований показано, что многочисленные стрессы, которые испытывают опекуны, обуславливают жесткий стиль воспитания, частое использование наказаний и редкое применение поощрений. В таких семьях существует недостаток когнитивной стимуляции, связанный с нехваткой образовательных ресурсов (мало книг, развивающих игрушек, игр и т. д.). [2; 3; 4; 6; 14; 16].

В нашем исследовании выявлено, что наиболее сложными оказываются взаимоотношения дедушек и бабушек с детьми с ОВЗ. У таких детей проявляются многие заболевания, так как родители недокармливали их на ранних этапах развития, плохо ухаживали за ними. Матери детей в рассматриваемых семьях во время беременности нарушали рекомендации врача (или вовсе не состояли на учете в женской консультации) и не следили за своим здоровьем: неправильно питались, употребляли алкоголь, курили, принимали наркотики, не соблюдали режим дня и т. д. Дети чаще всего рождались с низким весом, недоношенными, имели ряд заболеваний. Все это вызвало различные нарушения – психологические, физические, в эмоциональном развитии детей.

В отношении детей с ОВЗ опекуны проявляют недооценку состояния детей, недостаточную требовательность, повышенную мягкость

и снисходительность (ориентированность на взросление детей – «перерастет») и в то же время высокую тревожность по отношению к детям и ориентацию на тесные эмоциональные отношения с ребенком. В семье опекунов у детей с ОВЗ мало или вообще отсутствуют обязанности по дому. Опекуны редко бывают с детьми, особенно с ОВЗ, в театрах, кино, музеях, предпочтение в проведении свободного времени отдается просмотру телевизора, самостоятельным занятиям с компьютером, играм детей во дворе, причем дети с ОВЗ обязательно сопровождаются сиблингами, если они старше, родственниками или опекунами.

У дедушек и бабушек отмечаются трудности с воспитанием детей с ОВЗ, обусловленные, прежде всего, поведенческими нарушениями у последних, нехваткой педагогических знаний у опекунов, их страхом актуализировать у детей негативные эмоции, связанные с поведением родителей. Затруднения также связаны с опытом воспитания собственных детей, имеющим негативный результат. Если в свое время сегодняшние опекуны проявляли строгость и требовательность к собственным детям, то по отношению к внукам, они, наоборот, проявляют мягкость и нетребовательность, избыточно опекают и стремятся удовлетворить все потребности ребенка. Если же опекуны по отношению к своим детям не были требовательными, а проявляли толерантность

с надеждой, что все пройдет, ребенок вырастет и поумнеет, то тогда по отношению к внукам такие бабушки и дедушки проявляют излишнюю требовательность, жесткий контроль, недоверие, постоянные придирки к малейшему неповиновению, наказания, упреки и т. д.

Таким образом, представленные выше проблемы адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе с ОВЗ, в опекунских семьях наглядно демонстрируют, что такие семьи остро нуждаются в социальной помощи, сопровождении специалистов. Принятые законы в РФ позволяют работать службам раннего вмешательства в семью, что, на наш взгляд, является наиболее эффективным способом помощи семье опекунов.

Адаптация детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе с ОВЗ, при помещении в кровные семьи опекунов затруднена многими нерешенными проблемами детей, а также самих кровных опекунов. Такое положение опекунских семей вызывает необходимость привлечения разных специалистов к оказанию им помощи, разработки индивидуальных программ сопровождения с учетом выявленных особенностей.

Специалисты, сопровождающие опекунские семьи, должны учитывать особенности не только детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но состояние и самочувствие самих опекунов.

Финансирование

Статья выполнена в рамках государственного задания ФГАУ «ФИРО», темы НИР 25.304.2016/НМ «Комплексное социально-психологическое сопровождение замещающих семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе детей с ОВЗ».

Литература

1. Асламазова Л.А. Детско-родительские отношения в замещающих семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. психол. наук: СПб., 2012. 24 с.
2. Белова Л. А. Восприятие приемными детьми отношений в замещающей семье // Высшее образование сегодня. 2010. № 3. С. 88–90.
3. Галасюк И.Н. Родительские позиции в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2014. № 3. С. 52–64.
4. Ланцбург М.Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 15–26.
5. Морозова Е.И. Проблемные дети и дети-сироты: советы воспитателям и опекунам. М.: НЦЭНАС, 2002. 54 с.
6. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
7. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение замещающей семьи в рамках эколого-динамического подхода // Российский научный журнал. 2011. № 6. С. 161–167.
8. Особые дети в приемной семье и в учреждении: как помочь? Сборник материалов: региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. М.: БФ «Здесь и сейчас», 2014. 252 с.

9. «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»: Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 // СЗ РФ. 2012. Вып. № 23. Ст. 2994.
10. Печникова Л.С. Восприятие семьи и самоотношение у детей и подростков с различным ранним опытом эмоциональной депривации // Проблема сиротства в современной России. Психологический аспект: монография / Под ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Институт Психологии Российской академии наук, 2015. С. 500–517.
11. Шульга Т.И. Особенности социального рекрутмента семей для подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 3. С. 40–51.
12. 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.
13. Шульга Т.И., Семья Г.В. Особенности сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ: метод. рекомендации. М.: ИУУ МГОУ, 2015. 204 с.
14. Шульга Т.И. Особенности подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ОВЗ к передаче в замещающие семьи // Вестник МГОУ Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 72–88. doi:10.18384/2310-7235-2016-1-72-88
15. Шульга Т.И., Татаренко Д.Д. Психологические особенности подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование.psyedu.ru. 2013. № 2. С. 203–213. URL:http://psyedu.ru/journal/2013/2/Shulga_Tatarenko.phtml (дата обращения: 27.07.2016).
16. Shulga T. Social And Psychological Problems Of Orphanage Graduates And Children Left Without Parental Care // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 68–75.

Adaptation Issues in Disabled Children Deprived of Parental Care, Living in Foster Families

Shulga T.I.*,
Moscow Region State University, Moscow, Russia,
shulgatiana@gmail.com

The paper focuses on revealing psychological issues in the adaptation of children, including the ones with disabilities, which are deprived of parental care and are raised in foster families. The paper describes psychological features of relative caregivers, outlines the specifics, dynamics and contributing factors of anxiety in children deprived of parental care as well as in biological children of foster carers. Also, the paper reviews the specifics of relationships between relative carers and children with disabilities, the former's approaches to raising a disabled child. Much attention is drawn to the difficulties in childrearing and teaching experienced by the caregivers. The paper concludes that there is a strong need for support from social workers and family intervention specialists.

Keywords: children with disabilities, foster families, relative caregivers, carers, rehabilitation, psychological trauma, adaptation.

Funding

Supported within the framework of the state task FGAU "FIRO", research topics of the 25.304.2016/NM "Complex social-psychological support of foster families who foster orphans and children left without parental care, including children with disabilities"

For citation:

Shulga T.I. Adaptation Issues in Disabled Children Deprived of Parental Care, Living in Foster Families. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 75–82 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/ pse.2016210407

* Shulga Tatiana Ivanovna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Social Psychology, Department of Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russia, shulgatiana@gmail.com

References

1. Aslamazova L.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya v zameshhayushhih semyah, vospityvajushhih detei s ograničhennymi vozmožnostyami zdorovya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [Parent-child relationships in adoptive families, rising-handling children with disabilities: Ph. D. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2012. 24 p.
2. Belova L. A. Vospriyatie priemnymi det'mi otnoshenij v zameshhayushhei sem'e [The perception of adopted children relationship in a foster family]. *Vysshee obrazovanie segodnya [High education today]*, 2010, no. 3, pp. 88–90.
3. Galasyuk I.N. Roditel'skie pozicii v semye, vospityvajushhei rebenka s narusheniyami razvitiya [Parental position in the family, raising a child with violations of established development]. *Vestnik MGOU [Vestnik MGOU]*. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2014, no.3, pp. 52–64.
4. Lancburg M.E. Rol' psikhologicheskoi podgotovki i podderzhki v realizacii roditel'skih funkcii [The role of psychological preparation and support for parenthood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2011, no. 1, pp. 15–26.
5. Morozova E.I. Problemnye deti i deti-siroti: soveti vospitateljam i opekunam. [Troubled children and orphaned children: tips teachers and guardians]. Moscow.: NCJeNAS, 2002. 54 p.
6. Oslon V.N. Zhizneustroystvo detei-sirot: profesional'naya zameshhayushhaja sem'ya. [Living arrangement of children-orphan: a professional foster family]. Moscow: Genesis, 2006. 368 p.
7. Oslon V.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie zameshhayushhei semyi v ramkah ekologo-dinamicheskogo podhoda. [Psychological support of foster families within the environ-the dynamic approach]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian psychological journal]*, 2011, no. 6, pp. 161–167.
8. Osobyje deti v priemnoi sem'e i v uchrezhdenii: kak pomoch'? Sbornik materialov: regional'nyi opyt, interesnye praktiki, rasskazy priemnyh roditel'ei [Special children in foster family and the Agency: how to help? Collection of materials: regional experience and interesting practices, stories of adoptive parents]. Moscow: Blagotvoritel'nii Fond «Zdes' i seichas». 2014. 252 p.
9. O Nacional'noi strategii deistvii v interesah detei na 2012-2017 gody: Ukaz Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 g. №761 [“About National strategy of actions in interests of children for 2012-2017”: the decree of the President of the Russian Federation from June 1, 2012 №76]. SZ RF, 2012. Vyp., no.23. St. 2994.
10. Pechnikova L.S. Vospriyatie sem'i i samootnoshenie u detei i podrostkov s raz-lichnym rannim opytom emocional'noi deprivacii. Problema sirotstva v sovremennoi Rossii. Psikhologicheskii aspekt [The perception of family and self in children and adolescents the personal early experiences of emotional deprivation. The problem of child abandonment in modern Russia temporary. The psychological aspect]. Moscow: Institut Psihologii Rossiiskoi akademii nauk, 2015, pp. 500–517.
11. Shul'ga T.I. Osobennosti social'nogo rekrutmenta semei dlya podrostkov-sirot i podrostkov, ostavshih'sya bez popecheniya roditel'ei [The features of the social recruitment of families for adolescents-orphans and young people left without parental care]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of Moscow state regional University. Series: Psychological science], 2014, no. 3, pp. 40–51.
12. Shul'ga T.I., Oliferenko L.Ya. Psikhologicheskie osnovy raboty s det'mi «gruppy riska» v uchrezhdeniyah social'noi pomoshhi i podderzhki [Psychological foundations of work with children of “risk group” in institutions of social care and support]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz [Psychology and psychoanalyze]*, 1998, no. 2, pp. 34–56.
13. Shul'ga T.I., Sem'ya G.V. Osobennosti soprovozhdeniya zameshhayushhih semei, vospityvajushhih detei s OVZ: metodicheskie rekomendacii [Features support of foster families.-penetration of children with disabilities]. Moscow: IUU MGOU. 2015. 204 p.
14. Shul'ga T.I. Osobennosti podgotovki detei-sirot i detei, ostavshih'sia bez popecheniya roditel'ei s OVZ, k peredache v zameshhayushhei sem'i [Specifics of training of children-orphan and children left without a Pope-the inclusion of parents with disabilities, for transfer to foster families.]. *Vestnik MGOU Seriya: Psikhologicheskie nauki [Vestnik MGU]*, 2016, no. 1, pp. 72–88. doi:10.18384/2310-7235-2016-1-72-88
15. Shul'ga T.I., Tatarenko D.D. Psikhologicheskie osobennosti podrostkov-sirot, ne imeyushhih opyta socializacii v sem'ye. [Psychological features of teenagers-orphan who do not have experience of socialization in the family]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 2, pp. 203–213. Available at http://psyedu.ru/2013/2/Shulga_Tatarenko/phtml (Accessed 27.07.2016)
16. Shulga T. Social And Psychological Problems Of Orphanage Graduates And Children Left Without Parental Care. [Social and psychological problems of orphanage graduates and children left without parental care. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of Moscow state regional University for the Humanities. Series: Psychological science], 2013, no. 3, pp. 68–75.

Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально- экономического статуса

Шведовская А. А.*,

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

Загвоздкина Т. Ю.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sazonovatanja@mail.ru

В статье рассматривается образ семьи у ребенка как один из важнейших факторов психологического и социального развития детей старшего дошкольного возраста. Отмечается, что, согласно результатам мониторинга Национальной стратегии в интересах детей РФ (2012-2017 гг.), необходимо распространять лучшие социальные практики взаимодействия с ребенком в рамках различных социальных институтов, в том числе и семьи. Анализируется взаимосвязь социально-экономического статуса семьи с особенностями образа семьи у детей. Подчеркивается, что взаимосвязь СЭС и образа семьи у ребенка носит опосредованный характер, а субъективное экономическое благополучие определяет оценку и восприятие семьей своего социально-экономического статуса. Это влияет на семейное функционирование, что, в свою очередь, определяет характер переживания ребенком семейной ситуации и образ семьи. Анализируя взаимосвязь субъективного экономического благополучия членов семьи с образом семьи у ребенка, отмечается тенденция к увеличению признаков неблагополучия в образе семьи у ребенка в случае нарастания у родителей признаков финансового стресса, финансовой депривированности и финансовой тревожности. Приводится эмпирическая типология образов семьи, которые формируются у детей из семей различных социо-экономических групп: благополучный образ семьи «Благополучная семья», образ семьи с элементами неблагополучия «Неустойчивая семья», образ дистантной семьи «Дистантная семья», конфликтный образ семьи «Конфликтная семья», неблагополучный образ семьи «Неблагополучная семья».

Ключевые слова: образ семьи, социально-экономический статус, субъективное благополучие, детско-родительские отношения.

Для цитаты:

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

* *Шведовская Анна Александровна*, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

** *Загвоздкина Татьяна Юрьевна*, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: sazonovatanja@mail.ru

Введение

Согласно современным представлениям о детерминантах психического развития, ближайшее семейное окружение является одним из важнейших институтов социализации ребенка [2; 3; 9; 11; 15]. Специфика сотрудничества с близким взрослым в семье состоит, в том числе, в познании и оценке ребенком другого и себя [2; 9; 12; 21]. Продуктами взаимодействия со взрослым являются образ себя и другого, а также образ взаимоотношений, возникающих в процессе взаимодействия [1; 2; 8; 9; 12; 15]. Содержанием образа семьи в данном контексте является субъективная репрезентация части образа мира, а именно – системы значимых отношений в семье, характеризующейся определенными связями ее членов. Образ семьи представляет собой результат отражения в индивидуальном сознании реального опыта семейного взаимодействия [7; 8; 10; 16; 19; 20]. У ребенка он носит регулирующий, направляющий, контролирующий характер и определяет тактику взаимодействия с родителями и другими членами семьи, а также передает субъективный, активный и целостный характер переживаний ребенком особенностей внутрисемейных отношений. При этом важно учитывать, что семья включается в более широкий контекст – социальный, экономический, культурный, политический, расово-этнический [4; 5; 15; 16; 22]. Зарубежные исследования показывают, что существующие в современном обществе варианты социального неравенства – гендерные, образовательные, расово-этнические, материально-имущественные, территориальные и пр. – оказывают существенное влияние на реализацию семьей своих функций [22; 23; 24; 25]. При этом социально-экономический статус семьи взаимосвязан с особенностями внутрисемейных отношений и находит свое отражение в образе семьи у ребенка. Под социально-экономическим статусом семьи понимается общее положение семьи в системе социальной стратификации, определяемое уровнем и структурой среднедушевых доходов и расходов семьи, а также отношениями членов семьи к своему материальному положению (переживанием субъективного экономического благополучия) [18].

Проблема изучения образа семьи у ребенка в современных условиях приобретает особую актуальность по ряду причин. В условиях отмечаемой в обществе тенденции к смене традиционных семейных ценностей, детско-родительских, полороловых, супружеских ролей формирование образа семьи у ребенка требует отдельного анализа [6]. Исследования показывают, что в современной семье наблюдаются такие кризисные явления, как снижение относительной доли пар, вступающих в брачные отношения, рост числа разводов, количества неполных или альтернативных семей, низкий уровень рождаемости, дисгармония в сфере супружеских, детско-родительских отношений [1]. В настоящее время представляется недостаточно изученной проблема формирования у ребенка образа семьи и соотношения особенностей образа семьи с социально-экономическими условиями жизни семьи.

Материалы и методы исследования

Данное исследование посвящено изучению взаимосвязи образа семьи ребенка старшего дошкольного возраста с социально-экономическим статусом его семьи. Образ семьи рассматривается как динамическое образование, меняющееся в онтогенезе с возрастом или в связи с изменениями актуальной ситуации развития ребенка. Он передает субъективный, активный и целостный характер переживаний ребенком особенностей внутрисемейных отношений и включает в себя когнитивный и эмоциональный компоненты. Последний связан с отношением (оценкой или самооценкой), а первый – с представлениями о себе как о члене семьи, о других членах семьи, а также о семье в целом.

Говоря о наличии взаимосвязи между материальным благополучием и внутрисемейным взаимодействием, необходимо отметить, что уровень доходов определяет различия в жизненных стандартах семей – количестве и качестве потребляемых товаров и услуг, удобстве и комфорте условий жизни, возможности проведения совместного досуга, получении качественного образования и т. д. Исследования показывают, что низкое социально-экономическое положение вызывает у людей субъективное восприятие «не-

равенства» и определяет связанные с этим оценки, отношения, переживания. Низкий социально-экономический статус способствует появлению состояния страха, неуверенности, низкой самооценки, социальной изоляции, сложностей в принятии решений и возможностей контроля. Неравенство в жизненных стандартах определяет неравенство возможностей в использовании эффективных мер и способов в борьбе с возникающими жизненными проблемами [22–25]. В РФ принята Национальная стратегия действий в интересах детей (2012–2017 гг.), к основным направлениями которой относится «Семейная политика детскобережения». Мониторинг реализации стратегии показывает, что высокий риск бедности при рождении детей особенно выражен в многодетных и неполных семьях. К требующим особого решения относятся также проблемы распространенности семейного неблагополучия и низкая эффективность профилактической работы с неблагополучными семьями и детьми [17].

Необходимо отметить, что в контексте исследования взаимосвязи психического развития ребенка и условий жизни его семьи остаются малоизученными отдельные характеристики образа семьи, его структура и функции, а также его особенности в старшем дошкольном возрасте. Таким образом, актуальность нашего исследования определяется необходимостью выявления особенностей образа семьи, складывающегося у ребенка старшего дошкольного возраста во взаимосвязи с социально-экономическим статусом семьи. Было выдвинуто предположение о том, что существуют типологические особенности образа семьи у детей старшего дошкольного возраста, обусловленные опытом переживания внутрисемейного взаимодействия.

Результаты

Для решения поставленных задач в исследовании была проведена апробация комплекса методик для диагностики образа семьи у ребенка старшего дошкольного возраста, а также для диагностики социально-экономического статуса семьи. Используемый нами диагностический инструментарий делился на два бло-

ка «Родитель» и «Ребенок», различающиеся по статусу респондента. Блок «Ребенок» включал в себя: методику «Семейная доска», методику «Межличностные отношения ребенка», методику «Рисунок семьи», методику «Сюжетно-ролевая игра в семью», авторская модификация опросника субъективного экономического благополучия для детей В.А. Хащенко [12, 21]. Блок «Родитель» включал: опросник субъективного экономического благополучия В.А. Хащенко, анкету для определения социально-экономического статуса семьи [8].

В исследовании приняли участие 90 детей старшего дошкольного возраста (от 5,0 до 7,0 лет) и 90 родителей (от 20,0 до 47,0 лет). Дети являлись воспитанниками четырех ДОО г. Москвы и Московской области.

Исследование включало в себя два этапа. На первом этапе выявлена специфика образа семьи у детей старшего дошкольного возраста и особенности объективной и субъективной составляющих социально-экономического статуса в семьях с детьми старшего дошкольного возраста. На втором этапе проведен анализ взаимосвязи между особенностями образа семьи и показателями субъективного экономического благополучия у детей старшего дошкольного возраста из семей различного социально-экономического статуса.

Результаты исследования образа семьи у детей старшего дошкольного возраста показали специфику выраженности значимых компонентов образа семьи по выборке и позволили выделить типы образа семьи у детей. На основе кластерного анализа результатов обследования выборки предложена эмпирическая типология образа семьи у детей старшего дошкольного возраста, включающая пять типов: «Благополучная семья», «Неустойчивая семья», «Дистантная семья», «Конфликтная семья» и «Неблагополучная семья». В используемом диагностическом пакете методик к основным характеристикам образа семьи у ребенка относятся показатели выраженности эмоционального отношения ребенка к родителям и другим членам семьи (дистанция, интенсивность, эмоциональная окраска), особенностей переживаний ребенка в ситуациях семейного общения (общий, интегрированный показатель благополучия), особенностей стратегии поведения ребен-

ка в конфликтных и фрустрирующих ситуациях (выраженность агрессивно-наступательных или защитных тенденций при общении с близкими).

Исследование показало, что тип «*Благополучная семья*» характеризуется тем, что переживания ребенка отражают чувство семейной целостности и сплоченности. Ребенок, в случае необходимости, ориентируется на поддержку и помощь со стороны семейного окружения. В образе семьи у ребенка взаимоотношения с родителями эмоционально насыщены и позитивно эмоционально окрашены. Ребенок ощущает небольшую социальную дистанцию с близкими, обусловленную распределением ролей в семье. При этом в образе семьи ребенок чувствует себя полноценным участником общения, свободно выражает свои мысли и эмоции, воспринимает родителей принимающими, дарящими любовь и заботливыми. Дети с данным типом образа семьи не испытывают тревоги и страха в ситуациях семейного общения, в ситуациях столкновения интересов с кем-либо из членов семьи находят способы позитивного выхода из них.

В отличие от «благополучного» типа образа семьи, тип «*Неустойчивая семья*» характеризуется тем, что дети могут эпизодически переживать стремление к большей устойчивости семейной системы. На фоне общего эмоционального благополучия дети данной группы в образе семьи обнаруживают признаки эпизодически испытываемого дискомфорта и стресса в ситуациях семейного общения. Эмоциональная и социальная дистанция с родителями является небольшой, однако стабильно интенсивных, положительно эмоционально окрашенных взаимоотношений с родными не отмечается. Дети данной группы могут испытывать беспокойство при общении с кем-либо из членов семьи (чаще с отцом), ощущать давление и неприятие.

Тип «*Дистантная семья*» характеризуется тем, что ребенок испытывает недостаток эмоциональной поддержки и отвержение со стороны родителей, чувство незначительности в ситуациях семейного общения. В образе семьи у ребенка внутрисемейная ситуация не является позитивно окрашенной. Ребенок испытывает депривацию близкого общения с родителями, сопереживания своим интере-

сам со стороны близких. Социальная и эмоциональная дистанция между ним и близкими воспринимается ребенком как значительная, выражена тенденция удовлетворять свои потребности в принятии в ситуациях внесемейного общения.

Тип «*Конфликтная семья*» характеризуется тем, что дети переживают негативно эмоционально окрашенное взаимодействие с членами семьи, в образе семьи у ребенка наблюдаются признаки тревоги и стресса. Наблюдаются признаки взаимного (с различными членами семьи) неудовольствия и раздражения, неспособности эффективно взаимодействовать с семейным окружением. Ребенок не воспринимает свою семью как целое, часто ассоциируя ее с противостоянием и конфликтами. Несмотря на переживаемую ребенком небольшую социальную дистанцию между ним и родственниками, он зачастую стремится ее увеличить. Дети из данной группы не владеют способами позитивных выходов из конфликтов, часто реагируют на них подавленностью, плачем.

Тип собственно «*Неблагополучная семья*» отличается тем, что переживания ребенка носят характер тревоги, стресса и страха в ситуации семейного взаимодействия. У ребенка наблюдаются тенденции к избеганию общения, проявлению самоагрессии и агрессии по отношению к окружающим. При этом близкие взрослые не принимаются ребенком как авторитетные лица, ребенок старается скрывать свои переживания от них.

Интересно отметить, что доли выраженности типов образа семьи у ребенка по выборке составили: благополучная семья – 28%, неустойчивая семья – 22%, дистантная семья – 14%, конфликтная семья – 18%, неблагополучная семья – 18% от общего количества семей.

Определение субъективного и объективного компонентов социально-экономического статуса (СЭС) респондентов позволило разделить выборку исследования на три группы: семьи с низким СЭС (30 семей), семьи со средним СЭС (30 семей) и с высоким СЭС (30 семей). Причем, субъективный компонент включал выявление переживания социально-экономического благополучия как со стороны родителя, так и со стороны ребенка, а объективный компонент включал выявление ис-

точников и уровня доходов и структуру расходов. Проведенный корреляционный анализ и попарное сравнение средних значений показателей по шкалам субъективного экономического благополучия (6 шкал; индекс экономического оптимизма и уверенности; индекс субъективной адекватности дохода запросам и потребностям личности; индекс текущего благосостояния семьи; индекс финансовой депривированности; индекс экономического беспокойства и тревожности; общий индекс субъективного экономического благополучия) показали значимые различия ($p \leq 0,01$) по всем группам выборки (3 группы) по всем шкалам СЭБ (6 шкал). При этом выявлено, что существует статистически значимая взаимосвязь между показателем субъективного экономического благополучия и объективного компонента социально-экономического статуса у родителей по выборке ($0,992$; $p \leq 0,01$). В качестве дополнения необходимо отметить, что также существует статистически значимая взаимосвязь между общим показателем субъективного экономического благополучия у родителей и у детей ($0,927$; $p \leq 0,01$).

Результаты корреляционного анализа, сравнения средних показателей, попарное сравнение групп семей, относящихся к различным уровням СЭС, показали наличие значимой взаимосвязи компонентов СЭС и образа семьи у ребенка. Существует статистически значимая взаимосвязь между социально-экономическим статусом семьи и следующими показателями методики «Семейная доска»: пространственным отдалением фигурки отца ($p \leq 0,05$); при соотношении выбранного количества фигур с реальным составом семьи – включение посторонних ($p \leq 0,01$); при оценке направления взгляда – с взглядом фигурки отца ($p \leq 0,01$). У детей в семьях с низким СЭС, по сравнению с детьми из других групп, чаще встречается включение посторонних в состав расстановки членов семьи ($p = 0,002$). Отметим, что в семьях с низким СЭС, в сравнении с семьями со средним СЭС, общение с мамой происходит на большей эмоциональной и социальной дистанции ($p = 0,024$), а при сравнении с выборкой детей из семей высокого СЭС – с отцом ($p = 0,008$). При анализе средних показателей по шкалам методики от-

мечается, что у детей из группы семей с низким СЭС, по сравнению с выборками детей из других групп, выше показатели по пространственному отдалению фигур родителей; по искажению реального состава семьи при расстановке ($p \leq 0,05$); по параметру выбора фигур неадекватных размеров ($p \leq 0,05$); а также отмечается более низкая интенсивность взаимоотношений не только с родителями, но и с другими членами семьи (за исключением взаимоотношений с братьями/сестрами) ($p \leq 0,05$).

Анализируя образ семьи у детей из семей с низким СЭС по результатам методик «Игра в семью» и «Рисунки семьи», можно сделать вывод о выборочном предпочтении конкретных членов семьи и избегании других родственников. При сравнении игры детей из семей среднего социально-экономического статуса с игрой детей из семей высокого социально-экономического статуса у детей из семей среднего СЭС отмечается более частое расширение реального состава семьи за счет включения в игру не связанных с ней людей (знакомых, друзей, учителя, няни). Интересно, что по результатам анализа рисунков семьи у детей из данной группы обнаружены сходные тенденции.

В целом, анализ данных по методикам диагностики образа семьи позволяет сказать, что у детей в группе семей низкого СЭС наиболее напряженной сферой внутрисемейного взаимодействия являются взаимоотношения с отцом, а также взаимоотношения с другими членами семьи (дядя, тетя, дальние родственники), проживающими с ребенком. Также в образе семьи у детей данной группы семей находит свое отражение недостаток эмоционально теплого общения всех членов семьи, нехватка совместно проводимого времени, отмечаются признаки тревожности, фрустрации и стресса в ситуациях взаимодействия с членами семьи.

Говоря об общих тенденциях взаимосвязи показателей переживания внутрисемейного взаимодействия и СЭС, необходимо определить специфику ее выраженности при выделенных типах образа семьи глазами ребенка. Количественная выраженность семей, имеющих различный социально-экономический статус, в соответствии с типами образа семьи у ребенка по выборке представлена в табл. 1.

Таблица 1

Распределение выборки в соответствии с типом образа семьи у ребенка и уровнем социально-экономического статуса семьи

Тип образа / Уровень СЭС	Благополучная семья	Неустойчивая семья	Дистантная семья	Конфликтная семья	Неблагополучная семья
Низкий СЭС	5	2	4	11	8
Средний СЭС	10	10	4	3	3
Высокий СЭС	10	8	5	2	5
Всего семей	25	20	13	16	16

Для проверки значимости распределения образов семьи в группах семей с различным СЭС мы использовали критерий хи-квадрат. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Значимость различий распределения типов образа семьи в соответствии с уровнем СЭС семей

Уровень СЭС	Низкий СЭС	Средний СЭС	Высокий СЭС
Низкий СЭС		$\chi^2_{\text{эмп}}=55,57^{**}$	$\chi^2_{\text{эмп}}=12,43^*$
Средний СЭС	$\chi^2_{\text{эмп}}=55,57^{**}$		$\chi^2_{\text{эмп}}=1,03$
Высокий СЭС	$\chi^2_{\text{эмп}}=12,43^*$	$\chi^2_{\text{эмп}}=1,03$	

Примечание: согласно таблице критических значений критерия (при $df = 4$), критические значения хи-квадрат=9,488 и 13,277; «**» – значение подтверждает различия в распределении $p \leq 0,01$; «*» – значение подтверждает различия в распределении $p \leq 0,05$.

Распределение типов образа семьи у ребенка из семей с разным СЭС является статистически значимым. Из представленных данных видно, что тип образа «Благополучная семья» меньше всего представлен в семьях с низким СЭС (20%) и равно выражен при среднем и высоком СЭС (по 40%).

- В 50% семей среднего и 40% семей высокого СЭС у детей выражен образ «Неустойчивая семья» и всего лишь в 10% семей низкого СЭС.

- Образ «Дистантная семья» примерно равномерно выражен в группах с различным СЭС: 31% – с низким, 31% – со средним и 38% – с высоким.

- Образ «Конфликтная семья» в основном характерен при низком СЭС – 69%, 19%

– при среднем СЭС и 12% – при высоком.

- Образ «Неблагополучная семья» выражен в 50% семей с низким, 19% – со средним и 31% – с высоким СЭС.

Как видим, дети из семей с низким СЭС по выборке в два раза реже демонстрируют благополучный образ семьи, чем дети из других групп. Отметим также тот факт, что значительная доля детей из семей с низким СЭС (63%) имеют неблагополучные образы семьи («Конфликтная семья» и «Неблагополучная семья»).

В табл. 3 представлены результаты корреляционного анализа взаимосвязи образа семьи у детей по выборке с показателями по шкалам субъективного экономического благополучия (СЭБ) их родителей.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа показателей образа семьи у ребенка и субъективного экономического благополучия у родителей при различных типах образа семьи

Показатели по методикам		Коэффициент корреляции
1		2
Благополучная семья		
Рисунок семьи	Опросник СЭБ	
Общий показатель неблагополучия	Финансовая депривированность	0,409; $p \leq 0,05$
	Экономическая тревожность	0,423; $p \leq 0,05$
Методика Рене Жилия	Опросник СЭБ	
Отношение к матери	Экономический оптимизм	0,657; $p \leq 0,01$
	Субъективная адекватность дохода	0,619; $p \leq 0,01$
	Текущее благосостояние семьи	0,658; $p \leq 0,01$
	Финансовая депривированность	-0,554; $p \leq 0,01$
	Экономическая тревожность	-0,504; $p \leq 0,05$
Отношение к отцу	Экономический оптимизм	0,700; $p \leq 0,01$
	Субъективная адекватность дохода	0,663; $p \leq 0,01$
	Текущее благосостояние семьи	0,653; $p \leq 0,01$
	Финансовая депривированность	0,790; $p \leq 0,01$
	Экономическая тревожность	0,777; $p \leq 0,01$
Методика К. Людевига	Опросник СЭБ	
Пространственное отдаление с фигуркой отца	Текущее благосостояние семьи	-0,504; $p \leq 0,05$
Направление взгляда на фигурку матери	Субъективная адекватность дохода	0,554; $p \leq 0,01$
	Текущее благосостояние семьи	0,522; $p \leq 0,01$
Направление взгляда на фигурку отца	Экономический оптимизм	0,516; $p \leq 0,01$
	Субъективная адекватность дохода	0,606; $p \leq 0,01$
	Текущее благосостояние семьи	0,507; $p \leq 0,01$
	Экономическая тревожность	0,516; $p \leq 0,01$
Неустойчивая семья		
Рисунок семьи	Опросник СЭБ	
Общий показатель неблагополучия	Текущее благосостояние семьи	-0,511; $p \leq 0,05$
Дистантная семья		
Методика Рене Жилия	Опросник СЭБ	
Отношение к матери	Экономический оптимизм	-0,504; $p \leq 0,05$
	Субъективная адекватность дохода	0,723; $p \leq 0,01$
	Текущее благосостояние семьи	0,631; $p \leq 0,05$
	Финансовая депривированность	0,766; $p \leq 0,01$
	Экономическая тревожность	0,789; $p \leq 0,01$

1		2
Отношение к родителям как к родительской чете	Текущее благосостояние семьи	0,565; $p \leq 0,05$
	Финансовая депривированность	0,676; $p \leq 0,05$
	Экономическая тревожность	0,650; $p \leq 0,05$
Отношение к бабушке и дедушке	Субъективная адекватность дохода	0,633; $p \leq 0,05$
	Текущее благосостояние семьи	0,586; $p \leq 0,05$
	Финансовая депривированность	0,657; $p \leq 0,05$
	Экономическая тревожность	0,598; $p \leq 0,05$
Конфликтная семья		
Методика Рене Жиля	Опросник СЭБ	
Отношение к матери	Субъективная адекватность дохода	0,565; $p \leq 0,05$
Отношение к отцу	Субъективная адекватность дохода	0,753; $p \leq 0,01$
	Финансовая депривированность	0,763; $p \leq 0,01$
Методика К. Людевига	Опросник СЭБ	
Направление взгляда на фигурки других членов семьи	Экономический оптимизм	0,663; $p \leq 0,05$
Неблагополучная семья		
Рисунок семьи	Опросник СЭБ	
Общий показатель неблагополучия	Экономический оптимизм	-0,508; $p \leq 0,05$
Методика Рене Жиля	Опросник СЭБ	
Отношение к матери	Экономический оптимизм	0,741; $p \leq 0,01$
	Субъективная адекватность дохода	0,565; $p \leq 0,05$
	Текущее благосостояние семьи	0,597; $p \leq 0,05$
	Финансовая депривированность	-0,890; $p \leq 0,01$
	Экономическая тревожность	-0,914; $p \leq 0,01$
Отношение к отцу	Субъективная адекватность дохода	0,620; $p \leq 0,05$
	Текущее благосостояние семьи	0,606; $p \leq 0,05$
	Финансовая депривированность	0,553; $p \leq 0,05$
	Экономическая тревожность	0,557; $p \leq 0,05$

Как видим, существует статистически значимая взаимосвязь между показателем переживания внутрисемейного взаимодействия у ребенка и субъективным экономическим благополучием его семьи (и родителей, и ребенка) при различных типах образа семьи.

При типе образа семьи «*Благополучная семья*» переживание благополучных взаимоотношений с матерью и отцом со стороны ребенка связаны с низкими показателями финансовой депривированности и экономической тревожности у родителей. При этом

переживание благополучия в отношениях с отцом имеет обратную взаимосвязь с показателями повышения признаков финансового стресса у родителей. Это может объясняться различием функций отца и матери, так как материальное обеспечение семьи чаще всего возлагается на отца, поэтому его возможное эмоциональное напряжение в случае неудовлетворенности либо резко изменения социально-экономического положения семьи транслируется ребенку. У детей с типом образа семьи «*Неустойчивая семья*» при понижении родителями оцен-

ки текущего благосостояния семьи увеличивается переживание признаков неблагополучия в образе. То есть чем больше родители декларируют неудовлетворенность текущим материальным благосостоянием своей семьи, тем больше ребенок переживает семейную дисгармонию. В группе детей с типом образа «*Дистантная семья*» характерно переживание отношений с родными как отстраненные и эмоционально холодные. Данные свидетельствуют о том, что чем больше признаков финансового стресса и фрустрации обнаруживается у родителей, тем у ребенка более теплые переживания взаимоотношений с бабушкой и дедушкой. Заметим, что между собой мать и отец могут быть в глазах ребенка близки и выступать для ребенка как родительская чета. В группе детей с образом семьи «*Конфликтная семья*» значимые взаимосвязи получены между оценкой родителями субъективной адекватности дохода и финансовой депривированности семьи и переживанием ребенком отношения к матери и отцу. При этом для данного типа характерно, что чем больше у родителей выражена позитивная оценка вероятности повысить свой социально-экономический статус в ближайшее время, тем больше эмоционально позитивно насыщенных связей у ребенка с другими членами семьи. В группе детей с образом семьи «*Неблагополучная семья*» значимые взаимосвязи получены между показателями по всем шкалам СЭБ и особенностями отношения ребенка к матери и отцу. Характер же взаимосвязи показателей по шкалам СЭБ и характер переживания отношений ребенка с матерью и отцом являются различными. Высокие показатели по шкалам финансового стресса и экономической депривированности связаны с более позитивными, теплыми, эмоционально окрашенными отношениями с матерью. А с отцом – противоположная тенденция: чем выше финансовый стресс у родителей, тем хуже отношения с отцом. Это также объясняется различием функций отца и матери в семье. Даже при неблагополучном образе семьи у ребенка фигура матери остается наиболее значимой и позитив-

но окрашенной. Важно отметить общую тенденцию в данной группе – чем ниже показатели оценки родителями своих возможностей по улучшению финансового положения семьи, тем большее количество признаков неблагополучия обнаруживается в образе семьи у ребенка.

Выводы

По результатам исследования мы можем говорить о том, что существуют типологические особенности образа семьи у детей старшего дошкольного возраста, обусловленные опытом переживания внутрисемейного взаимодействия, и существует взаимосвязь типологических особенностей образа семьи и субъективного экономического благополучия семьи. Типы образа семьи у детей из семей среднего и высокого социально-экономического статуса в целом статистически чаще относятся к более благополучным («*Благополучная семья*», «*Неустойчивая семья*»), чем у детей из семей низкого социально-экономического статуса. Признаки неблагополучия в образе семьи у ребенка являются более выраженными в случае высоких показателей субъективного компонента СЭС у родителей – финансового стресса, депривированности, тревожности, негативной оценки родителями своего материального положения и экономической ситуации в стране. При этом субъективный и объективный компоненты социально-экономического статуса статистически значимо взаимосвязаны как у детей, так и у взрослых. В семьях низкого социально-экономического статуса преобладают пессимистические оценки внешних и внутренних условий изменений материального благополучия; доход, по мнению испытуемых, не соответствует запросам и потребностям их семей; они низко оценивают материальное положение своих семей в целом; ощущают острую нехватку денежных средств; при этом имеют сильную степень выраженности финансового стресса. В семьях среднего социально-экономического статуса преобладают средние показатели по шкале экономического оптимизма и уверенности; испытуемые средне или выше среднего оценива-

ют текущее благосостояние своей семьи, по показателям финансовой депривированности не ощущают острого недостатка финансовых средств, однако хотели бы улучшить свое финансовое положение; не имеют крайних проявлений финансового стресса. В семьях высокого социально-экономического статуса продемонстрированы преимущественно высокие значения по шкале экономического

оптимизма, испытываемые оценивают внешние и внутренние условия изменений материального благополучия своей семьи как позитивные; доход полностью соответствует потребностям и ожиданиям их семей; текущее благосостояние своей семьи оценивается как хорошее; признаков финансовой депривированности испытываемые не имеют, также как и признаков беспокойства и тревожности.

Литература

1. Богомолова Т.Ю., Тапилина В.С. Экономическая стратегия: объективное и субъективное измерение // Социологические исследования. 1997. № 9. С. 28–40.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейн. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 207 с.
3. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
4. Галуцзинская Ю.О. Воспитание ценностного отношения к старости у детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998. 24 с.
5. Грабаровская Л.В. Педагогические условия развития образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д, 1996.
6. Грин В. Терапевтическая работа по созданию у родителей нового образа ребенка // Работа с родителями: психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками / Под ред. Дж. Циантиса, С.Б. Ботиуса, Б. Холлерфорс и др. М.: Когито-Центр, 2006. С. 43–63.
7. Демидова Н.И. Формирование образа семьи у старших дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.
8. Загвоздкина Т.Ю. Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016.
9. Карabanова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (структура, динамика, принципы коррекции): дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002.
10. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
11. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 37–46.
12. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие для вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 432 с.
13. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. М., 2009. 410 с.
14. Маченова Е.Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.
15. Насонова Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Киев, 1990. 16 с.
16. Рыжкова А.В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
17. Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В. Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 30–66. doi:10.17759/pse.2016210104
18. Хащенко В.А. Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 1. С. 106–127.
19. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Диагностика образа семьи у детей дошкольного возраста с помощью методики «Семейная доска» // Вопросы психологии. 2014. Т. 2. С. 117–124.
20. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 65–76.
21. Шведовская А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 69–84.
22. Amato P.R. Rural poverty, urban poverty, and psychological well-being / P.R. Amato, J. Zuo // Socil.Q. 1992. Vol. 33. P. 229–240.
23. Baldwin M.W. Relational schemas and the processing of social information // Psychological Bulletin. 1992. Vol. 12. P. 461–484.
24. Bornstein Marc H., Hahn C.-S., Suwalsky J.T.D., Haynes O.M. Socioeconomic Status, parenting and child development: the Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations // Marc H. Bornstein, Robert H. Bradley Socioeconomic Status, parenting and child development. Taylor & Francis, 2010.
25. Kohn M.L. Class and conformity: a study in values. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Family Representations of Preschool Age Children Living in Families of Different Socio-Economic Status

Shvedovskaya A. A. *,

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

Zagvozdina T. Yu. **,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
sazonovatanja@mail.ru*

A child's family representation is one of the crucial factors of psychological and social development in older preschoolers. The article emphasizes that the relationships between a child's family socioeconomic status (SES) and family representation are mediated. Family members' perception and evaluation of their socioeconomic status are conditioned with subjective economic well-being. It influences family functioning which, in its turn, conditions particular characteristics of a child's emotional experiences in family situation and his/her family representations. The analysis of relationships between subjective economic well-being of family members and a child's family representations demonstrates the trend to increase in severity of poor well-being markers in case of increase of parental markers of financial stress, financial deprivation and financial anxiety. An empirical classification of family representation types in children from families with various SES is provided. It includes positive family representation "Favorable family", family representation with some elements of disharmony "Unstable family", representation of a distant family "Distant family", conflict family representation "Conflict family", negative family representation "Unfavorable family".

Keywords: family representation, socioeconomic status, subjective well-being, child-parent relationships.

Introduction

According to state of the art research on determinants of psychological development, family environment is one of the most important institutes for child socialization [2; 3; 9; 11; 15]. Interactions with adult family members, primarily parents, facilitate a child's cognition and assessment of self and others [2; 9; 12; 21]. Interactions with adults produce such constructs as representations of self, of significant others as well as the interpersonal relationships that stem from the interactions [1; 2; 8; 9; 12; 15]. The content of family representation in this context is consid-

ered to be subjective representation of a part of the "image of the world", particularly, the system of significant relationships within a family characterized with certain links between its members. Family representation is a result of reflection of experience of actual family interactions in an individual consciousness [7; 8; 10; 16; 19; 20]. In a child it has the functions of regulation, orientation and control; conditions the style of interactions with parents and the other family members; reflects subjective, active, and holistic nature of a child's emotional experiences of particularities of

For citation:

Shvedovskaya A. A., Zagvozdina T. Yu. Family representations of preschool age children living in families of different socio-economic status. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 83–101 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/ pse.2016210408

* *Shvedovskaya Anna Aleksandrovna*, Ph.D. in Psychology, Head of Informational-Analytical Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru
** *Zagvozdina Tatyana Yur'evna*, Ph.D. in Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: sazonovatanja@mail.ru

family relationships. It is necessary to account for a wider family context: social, economic, cultural, political, and ethnic [4; 5; 15; 16; 22]. International body of research demonstrates that various types of social inequality in the contemporary society, including gender, educational, ethnic, financial, geographical, and the others, significantly influence family functioning [22, 23, 24, 25]. Socioeconomic family status is related to characteristics of family relationships and reflected in a child's family representation. Socioeconomic family status is defined as the overall family position in the social stratification system that depends on the level and structure of per capita income and expenses of a family as well as family members' attitudes towards their financial position (subjective experience of economic well-being) [18].

Investigation of family representations in children is highly topic in the contemporary society for a number of reasons. Development of family representations in children requires special analysis in the conditions of emerging transformation of family values, child-parent, gender, and spousal roles [6]. Research show that contemporary families face such crises as decrease in relative proportion of official partnerships, increase in the numbers of divorces and single-parent families, low birth rates, disharmony in spousal and child-parent relationships [1]. Currently the issues of development of a child's family representation and relationships between its peculiarities and socioeconomic conditions of a family life require more in-depth investigation.

Research materials and methods

This research is aimed at investigation of relationships between family representations in older preschoolers and socioeconomic status of their families. Family representation is regarded as a dynamic formation that transforms in the ontogeny or in the course of transformations of a child's actual family situation. It reflects subjective, active and holistic nature of a child's emotional experience of particular characteristics of family relationships and includes cognitive and emotional components. The first component is related to attitudes (assessment or self-assessment) and the second one to representations of oneself as a family member, of the other family members, and of a family as a whole.

Discussing the links between financial well-being and family interactions it is necessary to con-

sider that the level of income determines variations of families' life standards: amount and quality of consumed goods and services, convenience and comfort, possibilities for joint leisure, and access to high-quality education etc. The relevant research show that low socioeconomic status produces subjective perception of inequality and conditions the related attitudes, assessments, emotional experiences. Low socioeconomic status contributes to the development of fears, uncertainty, low self-assessment, social isolation, difficulties with decision-making and agency. Inequality in life standards leads to inequality in use of efficient measures and means of overcoming tough situations [22–25]. The Russian Federation adopted the National Strategy of Actions for the Interests of Children (2012–2017) which includes the direction of "Family children-saving policy" among its main goals. The monitoring of the Strategy demonstrates that one of the crucial problems in childhood is high risk of family poverty after the birth of a child, especially in single-parent and/or families with three and more children. Some other urgent issues include prevalence of poor children's well-being and low efficiency of preventive work with families and children at risk [17].

Particular characteristics of family representation in children, its structure and functions as well as specific features at preschool age remain insufficiently investigated in the context of research of relationships between children's psychological development and the conditions of life in their families. Our work contributes to the studies of a topical issue of relationships between an older preschooler's family representation and socioeconomic status of his/her family. We hypothesized the existence of typological peculiarities of various family representations in older preschoolers, conditioned with their emotional experience of family interactions.

Results

To obtain a relevant and valid research tool we developed and approbated a battery of methods for investigation of family representation in older preschoolers as well as evaluation of socioeconomic status of their families. The research methods were divided into two groups: for parents and for children. The section for children included the following methods: "Family Board" (K. Ludewig); "A child's interpersonal relationships" (R. Gilles);

“Family Drawing” and “Family Role-play” (A.A. Shvedovskaya), subjective economic well-being questionnaire (V.A. Khaschenko) modified for children [12, 21]. The section for parents included subjective economic well-being questionnaire (V.A. Khaschenko) and questionnaire for assessment of family socioeconomic status [8].

The sample included 90 older preschoolers (5.0-7.0 years old) and 90 parents (20.0-47.0 years old). The children attended four preschool facilities in Moscow and Moscow region.

The research design had two stages. At the first stage particular characteristics of family representations in older preschoolers as well as objective and subjective components of socioeconomic status of their families were revealed. At the second stage the analysis of relationships between particular characteristics of family representations and the parameters of subjective economic well-being in older preschoolers from families with different socioeconomic status was performed.

The results of investigation of family representations in older preschoolers showed specific variations in expression of significant components of family representation in the sample and allowed to outline several types of family representation in children. The results of cluster analysis form the base for *empirical classification of family representations* in older preschoolers that included the following types: favorable (“Favorable family”), with elements of disharmony (“Unstable family”), distant (“Distant family”), conflict (“Conflict family”) and with poor level of emotional well-being (“Adverse family”).

The battery of research methods allows to assess such characteristics of family representations in children such as particularities of a child’s emotional relationships with parents and the other family members (distance, intensity, emotional value), emotional experiences in the process of family communications (overall criterion of well-being), and a child’s behavioral copings in conflict and frustrating situations (expression of aggressive-assertive or defensive tendencies).

The research showed that the “Favorable family” representation type is characterized with a child’s experiences of family unity and cohesion. A child asks the family environment for support and aid to fulfil his/her needs. The representation of parent-child relationships is rich in positive emotions. A child perceives little social distance

with family members, conditioned with the role structure of the family. A child perceives him/herself as an active communication agent who can freely express his/her thoughts and emotions and perceives the parents as accepting, loving, and caring. Children with this type of family representation do not experience anxiety or fears in the situations of family communication and manage to find positive solutions in cases of conflicts of interests with the other family members.

In contrast with the “Favorable family”, the “Unstable family” representation type is characterized with children’s experiences of lack of stability in the family system. Overall well-being in their family representations is occasionally hindered with manifestations of discomfort and stress in family communication. Emotional and social distance with the parents is quite close but persistent and intensive emotionally positive interactions are not observed. The children from this group may experience of discomfort and stress in situations of family communication (often with the father), perceive pressure or unacceptance.

The “Distant family” representation type is characterized with a child’s perceived deficiency of emotional support and acceptance from the parents as well as feeling of his/her insignificance in situations of family communication. The family situation is not represented as positive one. A child is deprived of close communication with parents; his/her interests are not fully recognized by the family members. Social and emotional distance between a child and the significant others is perceived to be far, so a child tends to fulfil the need for acceptance outside the family circle.

The “Conflict family” representation type is characterized with negative emotional experiences of family interactions, as well as manifestations of stress and anxiety. There are multiple signs of mutual unhappiness and irritation (with different family members) alongside with inability to constructive interaction with the family environment. A child does not perceive his/her family as a holistic body, the family is often associated with opposition and conflicts. Though a child perceives social distance with parents and relatives as close, he/she is inclined to make it farther. Children from this group cannot demonstrate positive resolutions of conflicts, they often respond to them with dispiritedness or crying.

The “*Adverse family*” representation type is characterized with a child’s experiences of anxiety, stress, and fear in the family interactions; with tendencies to avoid communication, autoaggression and aggression towards the others. A child does not perceive the close adults as authoritative people and try to conceal his/her own emotional experiences from them.

It is important to note the rate of the described types of family representations in the sample, namely: favorable family – 28%, unstable family – 22%, distant family – 14%, conflict family – 18%, adverse family – 18%.

The performed assessment of subjective and objective components of the socioeconomic status (SES) of parents and children allowed to divide the sample into three subgroups – families with high SES, families with middle SES (30 families), and families with low SES (30 families). The subjective component included assessment of personal experiences of socioeconomic well-being both in parents and in children. The objective component included sources and amount of income together with structure of expenses. The performed correlational analysis and pair comparisons of the mean values on subjective economic well-being scales (6 scales: index of economic optimism и assurance, subjective income adequacy in relation to personal aspirations and needs, index of current family welfare, index of financial deprivation, index of economic anxiety, and overall index of subjective economic well-being) showed significant differences ($p \leq 0.01$) between all the 3 SES subgroups in the sample in all the 6 scales scores. The analysis demonstrated significant correlation between the scores on subjective economic well-being and objective component of SES of parents in the sample (0.992; $p \leq 0.01$). Additionally, there is a significant correlation between the parents’ and children’s overall index of subjective economic well-being (0.927; $p \leq 0.01$).

The results of correlational analysis, comparison of means, and pair comparison of the groups of families with different SES revealed significant relationships between the components of SES and particularities of family representations in children. There are significant correlations between socioeconomic family status and the following parameters of the “Family Board” method: spatial distance from a father’s figure ($p \leq 0.05$); correspondence to actual family composition – inclusion of people outside a family ($p \leq 0.01$); orientation of figures’ glances – a

father’s figure direction of glance ($p \leq 0.01$).

Compared to children from the other groups, children from the families with low SES include external figures into family constellations more frequently ($p = 0.002$). The families with low SES demonstrate greater social and emotional distance in mother-child interactions compared to the middle-SES families ($p = 0.024$), and in father-child interactions compared to the high-SES families ($p = 0.008$). The analysis of mean scores showed that children compared to children from the other groups, children from the low-SES group have more significantly higher scores on spatial distance from parents’ figures ($p \leq 0.05$); distortion of the actual family composition (inclusion / exclusion of people) ($p \leq 0.05$); inadequate figure size ($p \leq 0.05$); and lower intensity of interactions both with parents and with the other relatives in the household (with the exception of sibling interactions) ($p \leq 0.05$).

Analyzing family representations in children from the low-SES families according to the results of “Family Role-Play” and “Family Drawing” methods we can make some conclusions on selective preferences of certain family members and avoidance of the others. Comparison of role-play in children from middle-SES and high-SES families shows more frequent expansion of the actual family composition through inclusion of external people (e.g., acquaintances, friends, teachers, baby-sitters) by children from the middle-SES families. Interestingly, similar tendency in children from this group is revealed in the analysis of family drawings.

The overall analysis of the battery of the methods for investigation of family representations allows to conclude that children from the low-SES families group experience the most pronounced tensions in the process of interaction with their fathers as well as the relatives (uncles, aunts, cousins) who live in the same household. The family representations of these children also reflect the shortage of emotional warmth in family and extended family interactions, lack of joint leisure time; they reveal the markers of frustration and stress in family interactions.

To discuss the general trends in relationships between the parameters of emotional experience of family interactions and SES, it is necessary to evaluate their quantitative aspect. The number of families with different socioeconomic status as distributed according to different family representation types is provided in the Table 1.

Table 1

Distribution of the sample according to children’s family representation types and families’ socioeconomic status

Representation type \ SES level	Favorable family	Unstable family	Distant family	Conflict family	Adverse family
Low SES	5	2	4	11	8
Middle SES	10	10	4	3	3
High SES	10	8	5	2	5
Total number of families	25	20	13	16	16

We used chi-square test to examine the significance of distribution of the types of family representations in the groups with different SES. The results are presented in the Table 2.

Table 2

Significance of difference in the distribution of family representation types according to families’ SES level

SES level	Low SES	Middle SES	High SES
Low SES		$\chi^2_{3МП}=55,57^{**}$	$\chi^2_{3МП}=12,43^*$
Middle SES	$\chi^2_{3МП}=55,57^{**}$		$\chi^2_{3МП}=1,03$
High SES	$\chi^2_{3МП}=12,43^*$	$\chi^2_{3МП}=1,03$	

Note: according to the table of critical values for chi-square test (for df =4), the critical values of chi-square = 9.488 and 13.277; ** – the difference in the distribution is significant at p≤0.01 level; * – the difference in the distribution is significant at p≤0.05 level.

The differences in the distribution of family representation types according to families’ SES level are statistically significant. The Table 2 shows that the “Favorable family” representation type is underrepresented in the families with low SES (20%) and equally presented in families with middle and high SES (40% each).

- The “Unstable family” representation type is presented in 50% of children from the families with middle SES, in 40% of children from the families with high SES, and only in 10% of children from the families with low SES.

- The “Distant family” representation type is almost equally presented in the three groups with different SES: 31% in the families with low SES, 31% – with middle SES, and 38% – with high SES.

- The “Conflict family” representation type is common (69%) mainly for children from the fami-

lies with low SES, 19% from the families with middle SES, and 12% – with high SES.

- The “Adverse family” representation type is presented in 50% of children from the families with low SES, 19% – with middle SES, and 31% – with high SES.

Thus children from the families with low SES in our sample are half as likely to have favorable family representations compared to children from the other groups. A significant proportion of children from the families with low SES (63%) have distinctly unfavorable family representation types (“Conflict family” and “Adverse family”).

The Table 3 provides the results of the correlational analysis of relationships between family representation in children in the sample and their parents’ scores on the subjective economic well-being scales.

Table 3

Results of the correlational analysis of the parameters of family representation in children and their parents' scores on the subjective economic well-being scales according to different types of family representations

Parameters of the research methods		Coefficient of correlation
1		2
Favorable family		
Family Drawing	Subjective economic well-being inventory	
Overall criterion for poor well-being	Financial deprivation	0.409; $p \leq 0.05$
	Economic anxiety	0.423; $p \leq 0.05$
Rene Gilles' method	Subjective economic well-being inventory	
Attitude to mother	Economic optimism	0.657; $p \leq 0.01$
	Subjective income adequacy	0.619; $p \leq 0.01$
	Current family welfare	0.658; $p \leq 0.01$
	Financial deprivation	-0.554; $p \leq 0.01$
	Economic anxiety	-0.504; $p \leq 0.05$
Attitude to father	Economic optimism	0.700; $p \leq 0.01$
	Subjective income adequacy	0.663; $p \leq 0.01$
	Current family welfare	0.653; $p \leq 0.01$
	Financial deprivation	0.790; $p \leq 0.01$
	Economic anxiety	0.777; $p \leq 0.01$
Kurt Ludewig's method	Subjective economic well-being inventory	
Spatial distance from the father's figure	Current family welfare	-0.504; $p \leq 0.05$
Glance direction to the mother's figure	Subjective income adequacy	0.554; $p \leq 0.01$
	Current family welfare	0.522; $p \leq 0.01$
Glance direction to the father's figure	Economic optimism	0.516; $p \leq 0.01$
	Subjective income adequacy	0.606; $p \leq 0.01$
	Current family welfare	0.507; $p \leq 0.01$
	Economic anxiety	0.516; $p \leq 0.01$
Unstable family		
Family Drawing	Subjective economic well-being inventory	
Overall criterion for poor well-being	Current family welfare	-0.511; $p \leq 0.05$
Distant family		
Rene Gilles' method	Subjective economic well-being inventory	
Attitude to mother	Economic optimism	-0.504; $p \leq 0.05$
	Subjective income adequacy	0.723; $p \leq 0.01$
	Current family welfare	0.631; $p \leq 0.05$
	Financial deprivation	0.766; $p \leq 0.01$
	Economic anxiety	0.789; $p \leq 0.01$
Attitude to parents as a spousal couple	Current family welfare	0.565; $p \leq 0.05$
	Financial deprivation	0.676; $p \leq 0.05$
	Economic anxiety	0.650; $p \leq 0.05$

	1	2
Attitude to grandparents	Subjective income adequacy	0.633; $p \leq 0.05$
	Current family welfare	0.586; $p \leq 0.05$
	Financial deprivation	0.657; $p \leq 0.05$
	Economic anxiety	0.598; $p \leq 0.05$
Conflict family		
Rene Gilles' method	Subjective economic well-being inventory	
Attitude to mother	Subjective income adequacy	0.565; $p \leq 0.05$
Attitude to father	Subjective income adequacy	0.753; $p \leq 0.01$
	Financial deprivation	0.763; $p \leq 0.01$
Kurt Ludewig's method	Subjective economic well-being inventory	
Glance direction to the other family members' figures	Economic optimism	0.663; $p \leq 0.05$
Adverse family		
Family Drawing	Subjective economic well-being inventory	
Overall criterion for poor well-being	Economic optimism	-0.508; $p \leq 0.05$
Rene Gilles' method	Subjective economic well-being inventory	
	Economic optimism	0.741; $p \leq 0.01$
	Subjective income adequacy	0.565; $p \leq 0.05$
	Current family welfare	0.597; $p \leq 0.05$
	Financial deprivation	-0.890; $p \leq 0.01$
	Economic anxiety	-0.914; $p \leq 0.01$
	Subjective income adequacy	0.620; $p \leq 0.05$
	Current family welfare	0.606; $p \leq 0.05$
	Financial deprivation	0.553; $p \leq 0.05$
	Economic anxiety	0.557; $p \leq 0.05$

Consequently, there are statistically significant relationships between the parameters of a child's emotional experiences of family interactions and subjective economic well-being of his/her family (both parents and children themselves), peculiar for different types of family representations.

The "Favorable family" representation type is characterized by the links between a child's positive emotional experiences of relationships with both parents and low levels of financial deprivation and economic anxiety in parents. Positive emotional experiences of child-father relationships are inversely linked with the increase of level of financial stress in parents. Since fathers often perceive themselves as family breadwinners, a father's emotional strain in cases of dissatisfaction with or a sheer change in social and economic status influences the child. The "Unstable

family" representation type is characterized by the increase in the parameters of poor well-being in family representation with the decrease in the parents' evaluation of their family current welfare. The more parents declare their dissatisfaction with the family financial status, the more children perceive their family situation as disharmonious. семейную дисгармонию. The "Distant family" representation type is characterized by children's experiences of family relationships as distant and emotionally cold. The data suggest that increase in the markers of financial stress and frustration in parents leads to development of emotionally warmer relationships with grandparents. We should note that in distant families a child can perceive his /her parents to be close to each other, as a spousal couple. The "Conflict family" representation type is characterized by significant links between parents' evaluation of subjective in-

come adequacy and financial deprivation and a child's attitudes to his/her mother and father. The more expressed is parents' aspirations to improve their socioeconomic status in the nearest future, the more positive and intensive emotional relationships has a child with his/her family members. The "Adverse family" representation type is characterized by significant links between all the subjective socioeconomic well-being scales and peculiarities of a child's relationships with the mother and the father. These links between the scores on subjective socioeconomic well-being scales and emotional experiences of relationships with parents are of different nature. High scores on the scales of financial stress and economic deprivation are directly linked with positive and emotionally warm relationships with the mother. Father-child relationships demonstrate the reverse trend: they worsen with the increase of financial stress in parents. It might be explained with different functions of parents: even in the "Adverse family" type of representation a mother's figure remains the most significant and positive. It is necessary to emphasize the general trend in this group: the lower are parents' perceived chances to improve their financial status, the higher number of poor well-being markers are found in a child's family representation.

Conclusions

Basing on the research results we can claim the existence of typological differences in family representations in older preschoolers. These differences are conditioned with the emotional experience of family relationships and connected with family subjective economic well-being. Children from the families with middle and high socioeco-

nom status develop significantly higher rates of favorable types ("Favorable family", "Unstable family") compared to children from the families with low socioeconomic status. The markers of poor well-being in a child's family representation are more expressed in the cases of high levels of unfavorable components of parents' subjective economic well-being, such as financial stress, deprivation, anxiety, and negative assessment of their own financial situation as well as economic situation in the country. The subjective and the objective components of socioeconomic status are significantly interconnected both in adults and children. The families with low socioeconomic status pessimistically assess the external and internal conditions for change of their financial situation; they consider their income to be insufficient for their needs and demands; they assess their overall financial situation as adverse and experience sheer lack of money accompanied with high levels of financial stress. The families with middle socioeconomic status demonstrate moderate levels of economic optimism and assurance; they assess their family's current welfare as average or above average; they do not experience actual shortage of money or extreme levels of financial stress not but would like to improve their financial situation. The families with high socioeconomic status demonstrate high scores on the scale of economic optimism; they assess the external and internal conditions for change of their financial situation as beneficial; they consider their income to be completely sufficient for their needs and demands; they assess their overall financial situation as good, and demonstrate no markers of financial deprivation, stress or anxiety.

References

1. Bogomolova T.Yu., Tapilina V.S. Ekonomicheskaya stratifikatsiya: ob'ektivnoe i sub'ektivnoe izmerenie [Economic stratification: objective and subjective dimensions]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Socio-logical Research]*, 1997, no. 9, pp. 28–40.
2. Bozhovich L.I. Izbrannye psikhologicheskie trudy: Problemy formirovaniya lichnosti [Selected works on psychology: The issues in personality development]. D.I. Fel'dshtein (ed.). Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. 207 p.
3. Boulbi Dzh. Privyazannost' [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p.
4. Galushchinskaya Yu.O. Vospitanie tsennostnogo otnosheniya k starosti u detei doshkol'nogo vozrasta. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of axi-
- ological attitudes to senility in preschool age children. Ph. D. (Education) Thesis]. Ekaterinburg, 1998. 24 p.
5. Grabarovskaya L.V. Pedagogicheskie usloviya raz-vitiya obraza «Ya» rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Educational conditions for development of "I"-image in older preschoolers. Ph. D. (Education) Thesis]. Rostov-n/D, 1996.
6. Grin V. Terapevticheskaya rabota po sozdaniyu u roditelei novogo obraza rebenka [Therapeutic work on development of new image of the child in parents]. In Dzh. Tsiantisa, S.B. Botiusa, B. Khollerfors et al. (eds.) *Rabota s roditelyami: psikhoanaliticheskaya psikhoterapiya s det'mi i podrostkami [Working with parents: psychoanalytic therapy with children and adolescents]*. Moscow: Cogito-Tsentr, 2006, pp. 43–63.

7. Demidova N.I. Formirovanie obraza sem'i u starshikh doshkol'nikov. Diss. kand. ped. nauk. [Development of family image in older preschoolers. Ph. D. (Education) Thesis]. Moscow, 2003.
8. Zagvozdina T.Yu. Obraz sem'i u detei starshego doshkol'nogo vozrasta, vospityvayushchikhsya v sem'yakh razlichnogo sotsial'no-ekonomicheskogo statusa. Diss. kand. psikhol. nauk. [Family representations in older preschoolers growing up in families with different socioeconomic status. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2016.
9. Karabanova O.A. Sotsial'naya situatsiya razvitiya rebenka (struktura, dinamika, printsipy korrektsii). Diss. dokt. psikhol. nauk. [Social situation of child development (structure, dynamics, correction principles). Dr. Sci. (Psychology) diss.] Moscow, 2002.
10. Kulish O.G. Vzaimosvyaz' obraza sem'i i razvitiya samosoznaniya u detei doshkol'nogo, mladshogo shkol'nogo i podrostkovogo vozrastov. Diss. kand. psikhol. nauk. [Connections between family image and self-consciousness development in preschoolers, primary school students and adolescents. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2005.
11. Leont'ev A.N. Psikhologiya obraza [Psychology of the image]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1979, no. 2, pp. 37–46.
12. Liders A.G. Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i: ucheb. posobie dlya vuzov [Psychological evaluation of the family: university handbook]. Moscow: Akademia Publ., 2006. 432 p.
13. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Development of child personality in communication]. Moscow, 2009. 410 p.
14. Matsenova E.B. Predstavleniya o sem'e v raznykh gruppakh starsheklassnikov i studentov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Perception of family in various groups of high school and university students. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2001.
15. Nasonova E.B. Vliyaniye vnutrisemeinykh otnosheniy na emotsional'noe povedeniye mladshikh shkol'nikov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Influence of family relationships on emotional behavior of primary school students. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kiev, 1990. 16 p.
16. Ryzhkova A.V. «Obraz sem'i» u detei doshkol'nogo vozrasta i ikh roditelei. Diss. kand. psikhol. nauk. [“Image of the family” in preschoolers and their parents. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2009.
17. Rubtsov V.V., Shvedovskaya A.A., Dubovik A.S., Semya G.V. Ob osnovnykh rezul'tatakh monitoringa pervogo etapa realizatsii Natsional'noi strategii deystvii v interesakh detei na 2012–2017 gody [On the main results of the monitoring of the first stage of implementation of the National Strategy of Actions for the Interests of Children for 2012–2017]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, V. 21, no 1, pp. 30–66. doi:10.17759/pse.2016210104
18. Khashchenko V.A. Sub'ektivnoe ekonomicheskoe blagopoluchie i ego izmereniye: postroeniye oprosnika i ego validizatsiya [Subjective economic well-being and its assessment: development and validation of a questionnaire]. *Ekspierimetal'naya psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2011. V. 4, no. 1, pp. 106–127.
19. Shvedovskaya A.A., Zagvozdina T.Yu. Diagnostika obraza sem'i u detei doshkol'nogo vozrasta s pomoshch'yu metodiki «Semeinaya doska» [Investigation of family representations in preschoolers using the method of family board]. *Voprosy psikhologii [Issues in Psychology]*, 2014, V. 2, pp. 117–124.
20. Shvedovskaya A.A., Zagvozdina T.Yu. Sotsial'no-ekonomicheskii status sem'i i psikhicheskoe razvitiye rebenka: zarubezhnyi opyt issledovaniya [The concept “socio-economic status of a family” (SES): A review of international research] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 1, pp. 65–76
21. Shvedovskaya A.A. Spetsifika pozitsii roditelei pri razlichnykh tipakh vzaimodeystviya s det'mi doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Specificity of a parent's position in interaction of different types with preschool and early school age children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2006, no 1, pp. 69–84.
22. Amato P.R., Zuo J. Rural poverty, urban poverty, and psychological well-being. *Socil.Q.*, 1992, V. 33, pp. 229–240.
23. Baldwin M.W. Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 1992, V. 12, pp. 461–484.
24. Bornstein M.H., Hahn C.-S., Suwalsky J.T.D., Haynes O.M. Socioeconomic status, parenting and child development: the Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. In M.H. Bornstein, R.H. Bradley (eds.) *Socioeconomic Status, parenting and child development*. Taylor & Francis, 2010.
25. Kohn M.L. Class and conformity: a study in values. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования

Казакова Е. И. *

ФБГОУ ВПО Санкт-Петербургский
государственный университет, Санкт-
Петербург, Россия,
Kazakova58@bk.ru

Обосновывается направление исследования, разворачивающегося на стыке современной текстологии и проблем модернизации образования; обозначены теоретические основания для построения модели «новой грамотности», характерной для XXI века. Представлена попытка описания основных тенденций изменения текста: отказ от линейности, сжатие объемов текста, ориентация на «мелкие текстовые структуры», дублирующий характер различных знаковых систем в отражении содержания, рост интерактивности, развитие форм обратной связи, появление «новых форм авторства» и ряд других тенденций. Приводятся примеры новой литературы, созданной в форме комикса, презентации, инфографического изображения, рисованных заметок. Раскрывается содержание понятия «тексты новой природы» через выделение его характерных черт; описываются две основные технологии формирования такого рода текстов; приводятся экспериментальные данные, характеризующие процесс восприятия такого рода текстов, формулируются первоочередные исследовательские задачи.

Ключевые слова: тексты новой природы, новая грамотность, гипертекстуальность, мультимедийность текста,

В настоящее время исследователями (педагогами, психологами, филологами) фиксируется тенденция качественного изменения природы текста: на смену достаточно традиционной вербальной конструкции, дополненной иллюстрациями и элементами простейшей графики (таблицы, схемы, диаграммы), приходят тексты, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности

и вербальных структур, активное использование инфографики, дополненной реальности и других элементов выражения смысла.

С одной стороны, в этом явлении нет ничего нового: визуальная поэзия известна еще с древнегреческих времен, начало двадцатого века и в России, и в Европе – это расцвет новых форм синтеза искусств, время, когда оформление художником поэтического сбор-

Для цитаты:

Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109. doi: 10.17759/pse.2016210409

* Казакова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента филологического факультета, ФБГОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: Kazakova58@bk.ru

ника не только дополняло его, а зачастую превращало в самостоятельное произведение искусства. В России только за последний год прошло не менее десятка выставок, в той или иной степени посвященных представлению книг или текстов, которые можно не столько читать, сколько рассматривать. Это, например, работы в жанре «Книги художника», представленные на выставке «Paroles peintes», (в Эрмитаже летом 2015 г. была представлена часть коллекции академика Российской академии образования М.И. Башмакова). На выставке были продемонстрированы издания, для которых шрифты и иллюстрации создавали Анри Матисс, Жорж Брак, Хуан Миро, Роже Шастель, Пабло Пикассо, Марк Шагал и многие другие именитые живописцы XX века, увлеченные направлением *livre d'artiste*. Направление *livre d'artiste* возникло преимущественно благодаря усилиям А. Воллара, создавшего новый жанр, для которого оформление книги (от выбора художника до подбора бумаги и способа полиграфии) стало ведущим творческим актом. «Книги художника», как особый жанр, издавались и издаются до сих пор ограниченными и единичными тиражами, многие исследователи книжного рынка именно с этим направлением книжной индустрии связывают ее будущее [1].

С другой стороны, достаточно популярными становятся выставки, называемые «Интертекст», «Новый текст». Интертекст в данном случае – это не только основной способ построения художественного текста в эпоху модерна и постмодерна, текст, который строится на основе цитат, интерпретаций и отсылок не только к другим текстам, но и к другим видам искусства. Все чаще мы видим художественные книги, созданные в формате комикса; учебные пособия с первой до последней страницы, представляющие собой художественно оформленный текст. На международной научно-практической конференции «Педагогика текста» (2014 г., Санкт-Петербург) развернулась подлинная научная баталия между сторонниками и противниками этой формы книгоиздания [2].

В пособии, посвященном школьному энциклопедическому словарю «Русский язык», самостоятельный раздел адресован обзору

мультитекстовых методик работы со словарем, к которым отнесены практика работы с гипертекстом словаря, построение таблиц и схем, многоуровневый анализ статей словаря, перевод статей в вопросную конструкцию, переструктурирование, создание мультимедийных расширений к статьям словаря, проведение исследований по словарю, подбор фото, аудио, видео иллюстраций и т. д. [7].

Нельзя пройти и мимо целой подборки книг уважаемого издательства «Манн, Иванов и Фербер», обусловленных новым видом искусства – искусства визуальных заметок. Только за последние два года издано не менее десяти работ на эту тему, ставших бестселлерами. В их числе работа «Визуальные заметки: иллюстрированное руководство по скетчноутингу» Майкла Роуди, который так позиционирует себя: «Я восхищаюсь тем, как много людей по всему миру делают отличные скетчи и активно делятся своими работами... К тому же среди единомышленников, показывающих и обсуждающих свои работы в сообществе и на конференциях, я нашел очень много друзей» [5, с. 11]. Еще одна книга, изданная этим издательством, называется коротко: «Инфографика» [6]. Эта небольшая работа объемом в 13 печатных листов требует особого внимания; она вся состоит из 206 текстов, каждый текст – это инфографическое изображение, посвященное анализу того или иного явления: средний семейный доход, рост населения на Земле, начиная с 1804 года, формы усов у мужчин и др. Инфографические тексты выполнены на цветной бумаге, в различной художественной манере, тексты никак не сгруппированы содержательно по разделам. Книга, по сведениям книготорговцев, была очень быстро распродана; со слов покупателей – это «отличное пособие по всему на свете». Трудно не заметить работу Нила Геймана «Творите», активно распространяющуюся среди любителей электронных текстов, представляющую собой книгу, которая от первой и до последней страницы построена как последовательная презентация. Ничего удивительного нет и в том, что большинство качественных дистанционных учебных курсов представляют собой именно презентации, дополненные текстами, фильмами, иллюстрациями.

Здесь важно сделать лингвистическое отступление. В работе М. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» детально анализируется мода на избыточные заимствования, часто затрудняющие понимание текста: «комьюнити» вместо «сообщества», «интервью» вместо «собеседования», «презентация» вместо «представление» [3]. Но в том-то и проблема, что презентация – это уже не столько представление чего-либо (события, предмета, идеи), не только визуализация устного выступления, но и самостоятельный текст, создаваемый при помощи специального программного обеспечения. Для этого текста характерно сочетание вербальных конструкций с рисунками, схемами, фотографиями, диаграммами, значками; тесты, используемые в презентациях, часто тяготеют к назывным конструкциям, ценится максимальный лаконизм, разрабатываются специальные инструменты, усиливающие информативность каждой страницы при минимизации общего числа знаков. Презентация превратилась в текст, облаченный в определенную форму. Такой текст некорректно было бы именовать представлением, у этого понятия появился иной смысл.

Тексты новой природы, новые тексты, мультитексты – все это неустоявшиеся понятия, которые в той или иной степени могут описывать широкую группу явлений порождения иных, отличных от традиционных текстовых структур. Одни из них уже хорошо изучены; имеются множественные исследования, посвященные, например, комиксам, история которых прослеживается от времен «наскальной живописи», лубка, использования ряда икон для изложения священных историй до современных графических романов, которые уже объединились в отдельную ветвь литературы и обладают своими писателями (художниками? авторами?), издателями, специализированными местами продажи, литературными премиями. В этой области литературы достаточно часты острые дискуссии о праве такого рода текстов на существование; одна из самых ярких дискуссий разгорелась вокруг иллюстрированной Конституции Российской Федерации (авторы проекта – Н. Худякова и М. Горелов), проект выдержал три переиз-

дания, но по сей день он имеет как ярых сторонников, так и не менее активных противников. Другие формы еще даже не дошли до стадии, когда за ними закреплено какое-либо устойчивое наименование, например, те же самые «рисованные заметки», «почеркушки», опорные конспекты или скетчноуты (заметки в форме быстрых рисунков).

По сути дела, мы сегодня констатируем тот факт, что накапливавшиеся поэтапно пробы видоизменения текста перешли в качественно новую стадию из-за простоты тиражирования в условиях развития современной мультимедийности. Изменение текста тесно связано с качественным скачком в развитии программного обеспечения, направленного на создание и переработку текстов. Раньше для создания плаката был нужен художник, потом – дизайнер, а сейчас достаточно идеи и шаблона, которые позволяют за 5 минут создать некоторый текст, представляющий собой сплав изображения и подписи (призыва, лозунга и т. д.). В настоящее время можно выделить некоторые основные тенденции изменения текста:

- отказ от линейности в построении и восприятии текста;
- сжатие объемов текста с увеличением информационной нагрузки на его единицу;
- ориентация на «мелкие текстовые структуры»;
- дублирующий характер различных знаковых систем в отражении содержания;
- рост интерактивности;
- развитие форм обратной связи;
- появление «новых форм авторства» и ряд других тенденций.

На этой стадии размышления представляется уместным попытаться дать рабочее название этого явления. Мы будем здесь и далее «текстом новой природы» называть мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы). Во многом текст новой природы есть семиотический текст, поскольку для семиотической традиции он представляет собой наполненную смыслом структуру, состоящую из знаков. Но если для семиотики текст –

это и живописное, и музыкальное, и театральное произведение, то текст новой природы в нашем исследовании все-таки отталкивается от вербальной конструкции, и, видимо, в обязательном плане содержит такую же в себе.

Введение такого рода понятий – занятие предельно трудоемкое. Предлагая именовать новые формы текстов «текстами новой природы», мы действуем исключительно из соображений открытия дороги для последующих исследователей – явление надо как-то именовать, чтобы спорить, критиковать, уточнять. Раньше мы писали, что такого же рода проблемы испытывают исследователи эдьютейнмента (edutainment). Это явление стремительно меняет образовательный ландшафт страны, но подобрать для него в русском языке имя не получается, поскольку ни «обучение через развлечение», ни «развлекательное обучение» не описывают сущности действий вовлеченных в него субъектов. «Тексты новой природы» еще до их объединения в какую-то группу, представляющую особый интерес, стали для современных педагогов предметом пристального внимания не только в связи с форматами международных исследований ученической грамотности, но и из-за возникающего понятия «новая грамотность», которому в Европейской образовательной практике сегодня уделяют большое внимание. По сути, речь идет о том, чтобы научить детей осваивать образование, анализируя и проектируя именно тексты новой природы.

Как создаются эти «тексты новой природы»? Как и в области нанотехнологий, можно обозначить две модели конструирования: сверху вниз и снизу вверх; правда, в нашем случае точнее говорить о сжатии текста и его сборке. Первый способ, которым овладели уже многие редакторы и, частично, дизайнеры, предполагает наличие текста, выстроенного в традиционной вербальной конструкции (т. е. словесной форме). Именно этот первоначальный текст проходит операции:

- сжатия (из него «убираются» словесные структуры, обладающие нулевой информативностью или близкой к нулю смысловой значимостью);

- замены словесных конструкций на знаковые (стрелки, рисунки, графики, диаграммы);

- числа в таких текстах практически всегда живут в своей цифровой, а не буквенной ипостаси;

- преобразования текстовых форматов, характеризующих причинно-следственные и другие связи, в схемы;

- дополнения метафор рисунками;

- изменения объема за счет приема гипертекстуальности, т. е. перевода уточнений и расширений (которыми можно пренебречь при анализе ключевых идей текста) в иную плоскость рассмотрения;

- дополнения текста мультимедийными фрагментами (звуковые композиции, видеофрагменты, мультимедиа и др.);

- построения новой структуры (композиции) текста, в том числе и отказ от линейности;

- создание новых компонентов текста, помогающих читателю освоить текст (рекомендации к способу чтения текста, тесты, вопросы для самостоятельного анализа).

Простейшая форма построения такого текста, исключая первоначальное сжатие, знакома любому образованному человеку, даже далекому от применения современных компьютерных технологий. Речь идет о развернутых комментариях к тексту того или иного произведения, позволяющих осознать его смысл на разных уровнях, не только эмоционального или информационного понимания, но и расширения смыслов, прочитывания «языка намеков» и постижения тайных значений. Примером могут выступать комментарии Ю.М. Лотмана к «Евгению Онегину» А.С. Пушкина, как наиболее знакомый всем источник [4]. Любой исследователь, вернувшийся к этому тексту, легко поймет, как эти комментарии могут трансформироваться в иные знаковые структуры, быть дополнены живописными и иными иллюстрациями.

Второй путь порождения «текста новой природы» связан с гипотетической возможностью для автора сразу писать текст, используя всю знаковую палитру, т. е. не прибегая к словесно-буквенным выражениям там, где более уместно применение иного знака. Частично тексты такого рода нам хорошо знакомы. Очень многие ораторы не пишут ни текстов, ни планов своих выступлений, а уже на

этапе размышления предпочитают использовать тот или иной инструмент построения презентаций; любители текстов в форме «визуальных заметок» (скетчноутинг) создают свои тексты преимущественно в виде рисунков, в которых слова являются в большей степени усилением рисуночного письма, а не самостоятельной ценностью. Отдельного анализа достойны комиксы... Мы назвали этот путь «гипотетическим» только потому, что для такого рода письма нужно иметь равно развитую способность к обработке и созданию различных знаковых структур. Сегодня нам трудно предположить, какой процент населения владеет такой формой чтения и письма. Первичный анализ показывает, что в студенческой аудитории при предложении выбора из двух книг на одну и ту же тему, одна из которых создана в новой технике (например, скетчноутинга), а вторая – в форме традиционного текста, студенческая аудитория делится примерно в соотношении 1:2, т. е. треть аудитории выбирает традиционный текст, а две трети – «новый текст». Мы повторили этот опыт трижды на выборках по 25 студентов и каждый раз получали схожие результаты. Заметим, что аналогичный эксперимент с аудиторией педагогов и предложением выбрать учебник, по которому они бы предпочли преподавать своим ученикам (один учебник в виде комиксов в стиле манга, второй – традиционный), большинство предпочло традицию. В какой мере этот выбор обусловлен чертами личности, такими как «склонность к новому» и «консерватизм», или предпочтительным способом обработки информации – пока мы не можем сказать. Также трудно предсказать, когда появится первый автор, который свой научный или художественный текст создаст сразу в адекватных замыслу знаковых системах, к воспроизводству которых уже готова издательская индустрия.

Проблема эта для исследователя важна потому, что фиксирует не только появление нового типа литературных произведений, но и своеобразный отказ потребителя от чтения текстов, которые не содержат в себе достаточно признаков текстовой полифонии. Человечество в некоторой степени возвращается

в детство, отказываясь читать книги, в «которых мало картинок». С другой стороны, выявленные личностные изменения, связанные с анализом и порождением текстов новой природы, не могут не оказывать влияние на изменение читательского поведения современного человека и его активности в самых различных сферах деятельности – от образования и информационной политики до бизнеса и проектирования высокотехнологичных производств.

Еще одна сфера, требующая оперативного осмысления текстов новой природы, связана с развитием во всем мире острой проблемной ситуации по распространению электронных образовательных систем. Статистика показывает, что не более 10% обучающихся, вошедших в электронную учебную среду, завершают курс обучения. Возможно, что одной из причин низкой эффективности программ дистанционного образования является их ориентация на традиционные текстовые модели обучения (линейность, вербальность, последовательность, полнота и т. д.), сформированные на предшествующем этапе развития общества.

Описанные изменения диктуют настоятельную необходимость изучения современного состояния текста, анализа сложившихся тенденций, закономерностей порождения и использования текстов новой природы.

Таким образом, в качестве целей исследования можно выделить: изучение тенденций развития современных текстовых структур, используемых в различных сферах деловой, общественной и личной активности современного человека; выстраивание прогноза развития текстов новой природы и порожденной ими «новой грамотности»; разработка эффективных технологий построения и использования текстов новой природы в современной жизнедеятельности человека.

То есть нам предстоит ответить на ряд вопросов, актуальных, например, для образования и книжной индустрии. Что такое «новая грамотность», которой должен обладать современный учитель и школьник? Как учить человека читать текст, если его неотъемлемой частью выступают слова, рисунки, инфо-

графика, если он развивается в комментариях и предлагает дополнять себя? Можно ли вложить в текст новой природы любое информационное высказывание? А художественный текст?

Продолжая серию исследовательских вопросов, можно дополнить их вопросами прогностического характера. Как будет развиваться книжная индустрия? Как изменить творческий процесс, интегрирующий разные формы отображения смысла? Как изменится мышление человека?

Представляется важным изучить закономерности восприятия человеком текстов новой природы. К таким новым формам можно отнести: гипертекст, нелинейные текстовые структуры, мультимедиа-текст, инфографику, различные версии дополненной реальности. Можно ли выделить иные форматы, которые устойчиво проявляют себя в современном тексте? В какой мере измененный текст влияет на восприятие текста, на способность человека понимать и принимать смыслы текста, на эмоциональное состояние человека? Какие тексты – классические вербальные или «новые» – перерабатываются человеком более эффективно? Как появление нового текста меняет процесс становления творческого сознания человека: тормозит или стимулирует? Последний вопрос еще более актуален в связи с традицией понимания классических вербальных текстов в качестве основы для развития способности к воображению.

Заметим, что наш первичный эксперимент, связанный с созданием одного и того же информационного сообщения в традиционном текстовом формате и в виде текста новой природы, показал безусловный приоритет последнего в восприятии, воспроизводстве и интерпретации у большинства испытуемых (четыре серии опытов с текстами одного объема на выборке в 104 человека). При этом фиксировалась способность вычленять факты, понятия, закономерности и описанные методы. Опишем эксперимент чуть более детально.

Был взят научно-популярный текст и проведена его обработка по первому методу с

превращением в текст новой природы; таким образом, имелись два текста – классический (он первоначально не содержал схем, каких-либо иллюстраций, присутствовала в полускрытой форме только разбивка на смысловые фрагменты) и текст новой природы, который сохранил относительную линейность, но часть текста была исключена, часть превращена в схему, численные данные были заменены диаграммами, метафоры были вынесены в расширения.

К обоим текстам были продуманы вопросы, направленные на репродуктивное и продуктивное воспроизведение текста. Были выбраны три однородных по составу (возрастной состав, уровень образования и информированности) и численности группы. Первая группа выступала в качестве пилотной. Она прочитала традиционный текст, потом новый текст, проверила информативность обоих текстов – мы специально уточняли, не было ли что-то упущено или искажено при создании нового текста. Пилотная группа выступала, таким образом, в роли специалистов по апробации нового текста, помогала в его доводке. Эта же группа оценивала свои эмоциональные предпочтения, соотнося свой выбор с традиционным и новым текстом. На следующем этапе эксперимента были подключены две новые группы, одна из которых читала традиционный текст, а вторая – новый. Затем обе группы выполняли предложенные задания к тексту. Группа, работавшая с новым текстом, получила результат в среднем на 30% превышающий результат первой группы. При этом эмоциональное восприятие нового текста оказалось существенно ярче, чем обычного текста; большинство участников эксперимента говорили о том, что им текст «очень понравился» или «очень не понравился», читать его было «интересно, забавно, необычно», тогда как по отношению к классическому тексту комментарии были куда более спокойными.

Конечно, данное исследование нельзя рассматривать иначе, кроме как заявительное. Каждый факт, полученный в нем, требует уточнения и конкретизации. Но продолжение исследования необходимо, поскольку позволяет объяснить факт резкого падения куль-

туры чтения, которое происходит у российских старших подростков (по сравнению с результатами выпускников начальной школы) при выполнении заданий международного исследования образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment, PISA). Возможно, анализ текстов, большая часть которых представляет собой синтез различных знаковых структур (именно так построены задания PISA) оказываются сложными для школьников не только из-за отсутствия навыка чтения такого рода текстов, но и из-за их избыточной эмоциональной привлекательности (непривлекательности).

Ответы на вопросы, обозначенные ранее, позволят построить современные технологии эффективного порождения и использования текстов новой природы; апробировать их в процессе создания модельного продукта для различных сфер деятельности: мультимедийные версии классических традиционных текстов; обучающие дистанционные программы с использованием нелинейной информации; современные учебники; модели актуальных технологических описаний; тексты сопровождения культурных техносферных проектов и т. д.

Для нас представляется ясным тот факт, что в основе изучения проблемы лежат многие классические теории. Можно выделить несколько направлений, в которых на современном этапе развития науки изучается заявленная проблематика: общая теория тек-

ста (Н. Хомский, М. Эпштейн и др.), семиотика (М. Бахтин, Ю. Лотман, Ф. де Сосюр, Ч. Пирс и др.) и теории «множественного интеллекта» (Г. Гарднер, Э. де Боно и др.); когнитивная психология (Д. Миллер, Дж. Брунер, У. Найссер и др.), когнитология и другие направления интегративного знания о «человеке познающем» (Б. Ананьев, Б. Ломов, А. Бодалев, П. Анохин, И. Пригожин, Т. Новикова, Т. Черниговская и др.), нейролингвистика, теория образования, науки и развития информации и др. Множественность направлений создает не только прочный фундамент, но и проблему потери целостности восприятия тенденций, которая может быть частично (или полностью) восполнена в рамках данного исследования.

Полагаем, что исследовательская программа такого рода может быть реализована в рамках междисциплинарного исследования. Для достижения значимых результатов необходимо выделить конкретный временной интервал, при этом его величина обусловлена действием двух противоположных векторов: с одной стороны, сложность проблемы требует длительного неспешного анализа, с другой стороны, новые тексты – продукт быстрого времени, и изменения в способах порождения и обработки текстов происходят буквально ежедневно. Следовательно, можно говорить о том, что, как чаще всего бывает в области образования, реальные результаты должны быть достигнуты за ближайшие 3–5 лет.

Литература

1. Григорьянц Е.И. Русская «книга художника»: от А. Крученых до наших дней // Петербургские искусствоведческие тетради. Т. 33. СПб.: АИС СПб отделение, 2015. 116 с.
2. Казакова Е.И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста // На путях к новой школе. 2014. Т. 1. С. 4–7.
3. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур, 2007. 223 с.
4. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евге-

ний Онегин». Комментарий. СПб.: Азбука, 2014. 512 с.

5. Роуди М. Визуальные заметки: иллюстрированное руководство по скетчноутингу: пер с англ. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2014. 224 с.
6. Тоузленд М., Тоузленд С. Инфографика. Мир, каким мы никогда не видели его прежде: пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2014. 208 с.
7. Школьный энциклопедический словарь «Русский язык». Опыт построения открытой педагогической системы. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет: Информационно-издательское агентство «ЛИК», 2015. 158 с.

Texts of the New Nature: Problems of Interdisciplinary Research

Kazakova E.I.*,

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
Kazakova58@bk.ru*

The paper explores a new research direction unfolding at the junction of modern textual criticism and modernization challenges in education. It outlines the theoretical basis for constructing a model of the «new literacy» representative of the 21st century. The paper contains an attempt to describe the main trends in the changes of text: rejection of linearity, shrinkage of text volume, orientation to «small text structures», duplicative character of different sign systems in the content reflection, increase of interactivity, feedback forms development, emergence of «new forms of authorship» and a number of other trends. Examples are given of new literature, created in the form of comics, presentations, infographics, drawn notes. The author reveals the scope of «the texts of the new nature» through the provision of its characteristics; describes two main technologies of formation of such texts; provides experimental data that characterize the process of perception of this kind of texts; and, finally, formulates priority research issues.

Keywords: texts of the new nature, new literacy, hyper textualism, multimedia of the text, nonlinear structures.

References

1. Grigor'yants E.I. Russkaya «kniga khudozhnika»: ot A. Kruchenykh do nashikh dnei [Russian «Book of Artist»: from A. Kruchenykh to our days]. *Peterburgskie iskusstvovedcheskie tetradi* [Petersburg Art Historical Notebooks]. Vol. 33. Saint Petersburg: Publ. AIS SPb otdeleniye [SPb branch of Association of Art Historians], 2015. 116 p.
2. Kazakova E.I. Teksty novoi prirody: zakonomernosti i tekhnologii razvitiya sovremennoi gramotnosti v usloviyakh kachestvennoi modernizatsii sovremennogo teksta [Texts of the new nature: patterns and technologies of modern literacy development in the context of the qualitative modernization of the modern text]. *Na putyakh k novoi shkole* [On the ways to a new school], 2014. Vol. 1. pp. 4-7.
3. Krongauz M. Russkii yazyk na grani nervnogo sryva [Russian language on the verge of a nervous breakdown]. Moscow: Znak: Yazyki slavianskikh kul'tur [Sign: Languages of Slavic cultures], 2007. 223 p.
4. Lotman Yu.M. Roman A.S. Pushkina «Evgenii Onegin». Kommentarii [Roman of A.S. Pushkin «Eugenii Onegin». Comments]. Saint Petersburg.: Azbuka, 2014. 512 p.
5. Roudi M. Vizual'nye zametki: illyustrirovannoe rukovodstvo po sketchnoutuingu [The sketchnote handbook: the illustrated guide to visual note taking] / Maikl Roudi: per s angl. Moscow: Mann, Ivanov i Farber, 2014. 224 p. (In Russ.)
6. Touzlend M., Touzlend S. Infografika. Mir, kakim my nikogda ne videli ego prezhde [Infographics. The world that you have never seen before] / per. s angl. Moscow: Mann, Ivanov i Farber, 2014. 208 p. (In Russ.)
7. Shkol'nyi entsiklopedicheskii slovar' «Russkii yazyk». Opyt postroeniya otkrytoi pedagogicheskoi sistemy [School encyclopedic dictionary «Russian language». Experience of the open pedagogical system creating]. Saint Petersburg: Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet: Publ. Informatsionno-izdatel'skoe agentstvo «LIK» [Saint Petersburg State University: Publ. Informational-publishing agency «LIK»], 2015. 158 p.

For citation:

Kazakova E.I. Texts of the New Nature: Problems of Interdisciplinary Research. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 102–109 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/ pse.2016210409

* Kazakova Elena Ivanovna, PhD in Pedagogics, Professor, Department of Continuous Philological Education and Educational Management, Faculty of Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: Kazakova58@bk.ru



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY & EDUCATION ■

Международный научный журнал
**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ** »

ISSN (печатная версия): 1816-5435

ISSN (online): 2224-8935

Издатель: ФГБОУ ВО «Московский
государственный психолого-педагогический
университет» (МГППУ)

Издается с 2005 года

Электронная версия: <http://psyjournals.ru>

Журнал открытого доступа

International Scientific Journal
**CULTURAL-HISTORICAL
« PSYCHOLOGY**

ISSN (print): 1816-5435

ISSN (online): 2224-8935

Founder & Publisher: Moscow State
University of Psychology and Education
(MSUPE)

Started in 2005

Electronic version:
<http://psyjournals.ru/en>

Open Access Journal



Web of Science Core Collection



www.psyjournals.ru/kip